



ADELCISE DORILDE RODRIGUES RAMOS

**O ENSINO DO VOCABULÁRIO E A COMPREENSÃO NA LEITURA: ESTUDO
NUMA TURMA DE 8º ANO DE ESCOLARIDADE**

Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

UNICV

2009

ADELCEISE DORILDE RODRIGUES RAMOS

**O Ensino do Vocabulário e a Compreensão na Leitura: Estudo numa
turma de 8º ano de escolaridade.**

Trabalho Científico apresentado a Universidade de Cabo Verde para o cumprimento de obrigações curriculares para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Mestre Norberta Mendonça.

Aprovado pelos membros do júri e homologado pelo Conselho Científico, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses.

O Júri

Praia, aos _____ de _____ de 2009

*Esta monografia é dedicada aos meus pais
Hélia e Firmino que sempre me ajudaram
ao longo de toda a minha vida.*

“Ensinar é um pouco mais do que transmitir conhecimentos. É fazer brotar de cada silêncio a verdade e a magia do tempo, em compromisso de amanhã”

Maria Dinorah

AGRADECIMENTOS

Não podia chegar ao fim deste trabalho sem deixar algumas palavras de agradecimentos a todos os meus familiares, amigos e colegas que directa ou indirectamente me deram todo o apoio necessário para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço a Deus pela bênção, pela vida, saúde, força e coragem para chegar ao fim desta longa caminhada.

Aos meus pais, a quem não tenho palavras para expressar tudo o que fizeram por mim até a presente data e sempre com muito amor e muito carinho.

À minha orientadora, Mestre Norberta Mendonça que se mostrou sempre disponível e incansável durante toda a realização do trabalho.

À minha professora Doutora Alice Matos que iniciou este trabalho comigo, mas que por motivos de força maior não pôde chegar ao fim.

Agradeço a todos aqueles que foram crédulos na minha competência, e me deram forças para continuar e chegar ao fim deste trabalho.

À professora Maria Amélia Gomes que me deu uma ajuda imprescindível no final do trabalho.

E, por último, mas não menos importantes, a todos os outros familiares, amigos, colegas, em especial a Neidina, a Matilde, aos professores, funcionários das instituições e à professora que me permitiu assistir as suas aulas, pessoas com quem partilhei experiências e de quem guardarei eternas saudades.

A todos um muito obrigada!

ÍNDICE

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	8
1.1 Contextualização do tema em estudo	8
1.2 Justificação do estudo	10
1.3 Objectivos.....	11
1.4 Metodologia.....	12
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
2.1. Conceito de Léxico.....	14
2.2. Evolução Histórica do Ensino de Vocabulário	14
2.3. O Conceito de leitura	16
2.4. A compreensão na leitura.....	16
2.5. O vocabulário e a compreensão na leitura.....	19
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
3.1. Opções metodológicas	26
3.2. Caracterização da escola	27
3.3. Análise do Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Secundário	29
3.4. Análise dos dados recolhidos na observação de aulas	31
3.5. Algumas considerações sobre as aulas do ensino de vocabulário.....	38
3.6. Breves considerações sobre a análise das aulas observadas.....	38
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	40
4.1. Sugestões e actividades.....	40
4.2. Considerações finais	42
4.3. Limitações do estudo	44
CAPÍTULO V - BIBLIOGRAFIA	45
ANEXOS	47

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do tema em estudo

Assistimos, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a uma valorização de investigação sobre o ensino do vocabulário. O tema escolhido para este estudo partiu da constatação de que muitas das dificuldades manifestadas pelos alunos em relação à leitura e compreensão dos textos derivam do fraco domínio vocabular. O ensino do vocabulário reveste-se de uma capital importância, não só pelas razões sobejamente conhecidas, dificuldades de leitura, ligadas ao conhecimento de uma língua, mas também pelo seu carácter, mais específico, de transversalidade curricular. Como diz Costa (1996), o ensino do vocabulário requer explicação e análise, isto é, a desconstrução da coisa a aprender nas suas partes constituintes.

Segundo Becker citado por Graves (1984), as falhas do vocabulário afectam grandemente a compreensão na leitura e sugeriu que as escolas tomassem medidas neste sentido, estabelecendo programas que contemplem o ensino sistemático de vocabulário básico, tendo sempre presente o nível de escolaridade dos alunos.

Esta posição não foi aceite universalmente, Anderson e Freebody, citados por Graves (1984), afirmam que o conhecimento do vocabulário pode não ter uma relação de causalidade com a compreensão na leitura, que uma incidência directa no ensino sistemático do vocabulário pode não promover a compreensão. No entanto, reconhece-se que o vocabulário do leitor é útil, e é um meio de identificar as ideias que já existem na sua mente. O objectivo do ensino do vocabulário será desenvolver, as informações já existentes. Daí que cabem aos professores escolher o tipo de actividades que ajudem os alunos a activar esse conhecimento prévio.

Giasson (1993) sublinha que “um significativo número de estudos mostrou a relação entre o conhecimento do vocabulário contido no texto e a compreensão deste. (...) Por um lado,

o vocabulário influencia a compreensão na leitura e, por outro, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário”. Apesar da sua importância, este tema, ainda é muito pouco estudado no contexto educativo cabo-verdiano.

É neste contexto que nos parece oportuno o presente tema, pois urge a necessidade de reflectir para agir em direcção à alteração da situação. Assim, privilegiamos uma turma de 8º ano de escolaridade, em que se pressupõe que os alunos já tenham ultrapassado a fase de iniciação à leitura, e aprender vocabulário será muito mais do que aprender palavras novas.

A escola como uma instituição de instrução e socialização tem um papel muito importante no desenvolvimento dessas competências. Cabré (1993) diz que muitos estudantes escrevem de forma medíocre, não porque desconhecem a língua, mas porque, às vezes, não têm o que dizer ou não dominam o vocabulário especializado. De acordo com Moreira (1996) ampliar o vocabulário do aluno faz parte do processo educativo quer como fim quer como meio. Como fim, porque quanto maior o vocabulário, maior o repertório de conceitos, como meio, porque quanto maior o vocabulário, maior a compreensão em leitura.

O tema do nosso estudo intitula-se *O ensino do vocabulário e a compreensão na leitura: estudo numa turma do 8º ano de escolaridade* e apoiar-nos-emos, essencialmente, nos estudos de quatro grandes teóricos de referência: Amor (1993); Graves (1984); Silva (2001) e Giasson (1993). Contudo, iremos abordar, ainda que de forma menos exaustiva, outros autores de referência, que julgámos pertinente para a concretização do presente estudo.

Este trabalho investigativo encontra-se organizado em cinco partes subsequentes a esta introdução, que passamos a apresentar:

Na primeira parte, capítulo I, apresentamos a contextualização e a justificação do estudo, os objectivos e as perguntas de partida.

Na segunda parte, capítulo II, apresentamos o enquadramento teórico do trabalho com base nos autores de referência, explicitando alguns conceitos sobre a leitura e o vocabulário e as estratégias e metodologias para o ensino do vocabulário e as limitações do seu estudo.

A terceira parte do trabalho é dedicada ao enquadramento metodológico, capítulo III, referindo-nos aos instrumentos de recolha e tratamento dos dados. Apresentamos, ainda, a metodologia do estudo que foi baseada na observação das aulas, que é uma das técnicas mais

eficazes para o trabalho desta natureza, numa turma do 1º ciclo, 8º ano de escolaridade da Escola Secundária Manuel Lopes.

No capítulo IV, apresentamos algumas sugestões, didáctico-pedagógicas para o ensino do vocabulário, e as considerações finais do estudo.

Finalmente, na última parte, capítulo V, apresentamos as referências bibliográficas, imprescindíveis ao estudo investigativo que ora apresentamos.

Pretendemos que este estudo venha a ser não só um contributo para o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa, mas também um objecto de utilização crítica e reflexiva sobre o ensino do vocabulário no desenvolvimento da compreensão em leitura, tendo sempre presente o carácter da transversalidade da Língua Portuguesa.

1.2 Justificação do estudo

A nossa experiência profissional tem-nos levado a constatar que muitas das dificuldades de leitura e compreensão de textos, manifestados pelos alunos, provém do fraco domínio do vocabulário. Esta pesquisa justifica-se pelo facto de levarmos em conta o papel essencial desempenhado pela escola na transmissão do saber científico e na formação de cidadãos aptos a actuarem num mundo dominado pela ciência e tecnologia.

O interesse por esse problema prende-se, essencialmente, a nível profissional, porque como profissional que somos, sentimos implicados sobre a problemática do ensino e, sobretudo, pelo facto de, ainda não existir trabalhos nesta área razões que nos motivou à escolha deste tema. Pretendemos, por um lado, dar o nosso contributo para o ensino de vocabulário e a compreensão na leitura, e por outro, proporcionar aos professores uma reflexão sobre a importância do ensino do vocabulário no desenvolvimento da capacidade de leitura, dado ao carácter transversal da Língua Portuguesa no currículo.

Por outro lado, justifica-se ainda, a nível pessoal, pelo facto de sentirmos a necessidade de reflectir sobre este tema, a fim de identificar as dificuldades de leitura manifestadas pelos alunos de 8º ano de escolaridade, analisar a natureza dessas dificuldades, verificar se existe a prática do ensino de vocabulário na sala de aula e contribuir com sugestões metodológicas ou

estratégicas adequadas para o ensino de vocabulário e, simultaneamente a compreensão na leitura.

Segundo Amor (1993:82), *“uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao acto da leitura”*.

Na mesma linha de pensamento Santos (2000), afirma que a leitura pode ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático, e de se conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta às solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Tendo em conta tudo o que atrás ficou dito, e no sentido de construir o nosso quadro conceptual privilegiamos as seguintes questões de partida:

- Como estabelecer o elo entre o ensino de vocabulário e a compreensão na leitura?
- De que modo o ensino do vocabulário pode levar o aluno ao prazer da leitura?

1.3 Objectivos

Atendendo ao objecto desse estudo e para responder às questões de partida traçamos os seguintes objectivos:

- Verificar a importância das propostas/sugestões de trabalho constantes no programa de Língua Portuguesa;
- Aferir de que modo os alunos utilizam os seus conhecimentos prévios no ensino do vocabulário;
- Certificar que estratégias os professores utilizam no processo do ensino do vocabulário;
- Compreender o impacto do ensino vocabular no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos;

- Contribuir com sugestões didácticas para o processo de ensino-aprendizagem e enriquecimento vocabular dos alunos.

1.4 Metodologia

Para a elaboração deste estudo e para alcançar os objectivos traçados e responder às questões investigativas, apresentaremos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Revisão da literatura;
- Análise do programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo;
- A observação de oito aulas, numa turma do 8º ano de escolaridade, na escola secundária Manuel Lopes;
- Análise e interpretação dos dados recolhidos;
- Tratamento dos dados recolhidos;
- Redacção das conclusões e sugestões;
- Elaboração do texto final da monografia.

É de ressaltar que todos os passos metodológicos da pesquisa convergem para o objecto de estudo em questão.

CAPÍTULO II

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nas duas últimas décadas, a aquisição de vocabulário vem recebendo, grande atenção da pedagogia e pesquisa em segunda língua (L2), reflectindo, dessa forma, a sua importância. Na maioria das vezes a palavra "vocabulário" é directamente relacionada à listas de palavras, na suposição de que aprender vocabulário signifique, somente, memorizar tais listas.

Importa realçar que nesta parte do trabalho, o enquadramento teórico, debruçamos sobre os objectivos preconizados para esta investigação, tendo em atenção os quadros teóricos de referência identificados. Assim, num primeiro momento, optamos por clarificar alguns conceitos como o de léxico, e leitura.

Das várias habilidades que precisam ser dominadas para que um indivíduo se torne proficiente em uma segunda língua – ouvir, falar, ler e escrever – a leitura é considerada por muitos a mais importante.

Anderson e Freebody, citados por Graves (1984), afirmam que o conhecimento do vocabulário pode não ter uma relação de causalidade com a compreensão de leitura., e que uma incidência directa no ensino do vocabulário pode não promover a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes vêm demonstrando que existe uma relação causal directa entre vocabulário e a leitura: uma competência lexical bem desenvolvida é um factor determinante para a compreensão da leitura e, por outro lado, a leitura é o veículo primordial para o desenvolvimento do vocabulário. Segundo Graves (1984), o problema é encontrar o ponto de apoio que permita articular o desenvolvimento vocabular com a compreensão na leitura, uma vez que o domínio vocabular não se limita a uma simples adição, sendo antes susceptível de desenvolver a competência em leitura.

2.1. Conceito de Léxico

De acordo com Bidermam (1998) o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objectos, o homem os classifica simultaneamente (...). A geração do léxico se processou e se processa através de actos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência cristalizadas em signos linguísticos: as palavras. O acervo lexical de uma língua constitui a totalidade das palavras de uma língua, ou seja, é o conjunto de vocábulos que os falantes de uma determinada língua dispõem para a interacção, oral ou escrita, com outros falantes. É a partir do léxico que o homem expõe suas ideias, sua visão de mundo. À medida que o homem evolui, novas palavras são criadas, e, exactamente, por ser uma criação e uma realização humana, o léxico abriga as marcas culturais da comunidade que o utiliza.

Por meio do estudo lexical, é possível descobrir aspectos sócio-histórico-culturais de determinados grupos humanos, já que, como diz Zavaglia (2007: 210): Considerando-se o léxico como um sistema linguístico que caracteriza, nomeia e reflecte cultural e socialmente as percepções e os sentimentos dos falantes de uma determinada língua, podemos pressupor que tal sistema seja composto por diversos microssistemas que por sua vez podem também ser fragmentados em outros microssistemas, e assim por diante, formando, na sua totalidade, o que chamamos do acervo léxicocultural de uma sociedade.

As considerações acima reforçam o raciocínio de Oliveira (2001: 109), que afirma ser “o léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa a herança sociocultural de uma comunidade”. Por isso, o acervo lexical “torna-se testemunha da própria história dessa comunidade, assim como todas as normas sociais que a regem”.

Diante do exposto, entendemos que estudar o léxico de uma comunidade é clarificar seus costumes e práticas sociais, sua história, suas manifestações mítico-religiosas, seus ideais, seus valores, ou seja, é revelar o património sociocultural construído ao longo do tempo, e que ficará para a posteridade.

2.2. Evolução Histórica do Ensino de Vocabulário

O ensino de vocabulário sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas. No **Método Clássico**, o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia, um

método seguro para explicar significados e ortografia. Segundo Kelly (1976:31), foi essa abordagem que dominou o ensino de Latim e Grego. No Método **Gramática e Tradução**, o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções, que o aluno deveria memorizar. Sempre que o aluno perguntava ao professor o significado de uma palavra, o problema era resolvido com a tradução imediata do vocábulo. Larsen-Freman (1986:14) lembra também que os alunos eram ensinados a reconhecer os falsos cognatos. A fixação do vocabulário era feita através de exercícios de tradução tanto do inglês para o português quando vice-versa.

Com o movimento reformista e o surgimento do **Método Directo**, as listas foram aposentadas em prol de um ensino situacional que priorizava o ensino do vocabulário em vez da gramática. As palavras novas deixaram de ser ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas de forma mais contextualizada, inseridas em frases. Como o método directo enfatizava a comunicação oral, a prioridade passou a ser o vocabulário do dia a dia que era ensinado através de mímicas e demonstrações, uso de objetos (realia), de gravuras e desenhos. A partir do Método Directo, intensifica-se o uso de ilustrações para o ensino de vocabulário.

No método **Áudio-Lingual**, enfatizava-se, como no método directo, a necessidade de se aprenderem as palavras em contexto e não de forma isolada. Se acreditava que a aquisição de vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendido. O principal objectivo do método áudio-lingual era a aquisição das estruturas linguísticas (Wilkins, 1978:110; Larsen-Freeman, 1986:41).

Para Wilkins (1972:133), um dos precursores da **Abordagem Comunicativa**, “aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras. Na abordagem comunicativa, o lema é apresentar e usar linguagem autêntica e a língua alvo passa a ser não apenas o objecto de estudo, mas também o meio de comunicação. Segundo Larsen-Freeman (1986:130), a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem derivam da função, do contexto situacional, e dos papéis dos interlocutores.

2.3. O Conceito de leitura

Segundo Amor (1993) a concepção de leitura não foi sempre a mesma. Ao longo dos séculos esta foi-se transformando de acordo com o evoluir da própria sociedade. No passado o termo tinha um significado mais limitado, entendia-se a leitura como uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar – identificação de símbolos gráficos e correspondência com os respectivos sons. Assim, o cidadão alfabetizado era aquele que identificava letras e as sabia juntar, para formar palavras e frases, por oposição ao analfabeto.

Os autores Amor (1993), Kato (1987:60) afirma que o processo de leitura depende de várias condições: “do grau de maturidade do sujeito como leitor; do nível de complexidade do texto; do objectivo da leitura; do estilo individual do leitor, entre outros”. A leitura é vista como uma prática interactiva e intersubjectiva que estabelece uma relação complexa do autor, da obra e do leitor.

De entre as várias definições do termo leitura se evidencia em cada uma delas três aspectos fundamentais: o carácter interactivo; a dimensão semiótica; o efeito de apropriação transformadora e de construção cultural da realidade. Assim, a forma como se encara a leitura e como os conteúdos são assimilados e interpretados depende de circunstâncias diversas: de cada indivíduo, da situação da variação do material a ser lido, do leitor e da situação concreta de leitura. Daí que é difícil obter uma definição exacta da leitura, por se tratar de um processo complexo e pluridimensional. Pois, ler faz parte dos próprios processos linguísticos e consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado.

Contudo, para compreender o que se lê, é necessário dominar um vocabulário e estar familiarizado com a estrutura do texto, ter algum conhecimento sobre o assunto para se poder confrontar informações, criticar e avaliar.

2.4. A compreensão na leitura

De acordo com Giasson (1984), a concepção da compreensão na leitura evolui muito nas últimas décadas. Dois aspectos principais distinguem os modelos tradicionais de compreensão dos modelos mais recentes. O primeiro diz respeito à hierarquização das

habilidades: a concepção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades. O segundo aspecto diz respeito à participação do leitor na compreensão: a ideia de recepção passiva da mensagem deu lugar à noção de interacção texto-leitor.

Anderson et al (1985) sobre a compreensão na leitura faz a seguinte afirmação:

“A luz dos conhecimentos actuais, não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que, uma vez transposta, permitiria imediatamente à criança a saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular do ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Um ensino de qualidade deve integrar vários elementos. Melhorar um só elemento constituiria apenas um progresso mitigado. Para um avanço considerável neste domínio, é indispensável que vários elementos sejam considerados.”

Assim, para que o ensino da compreensão de textos na escola se torne mais adequado e mais satisfatório é preciso identificar os vários factores em causa e pôr a funcionar estratégias de intervenção variadas.

A aprendizagem por meio de textos envolve a construção por parte do sujeito de uma representação mental dos objectos que o texto evoca, é dizer, a construção de um modelo mental, ou imagens mentais concretas da situação que o texto descreve. Sem dúvida, o processo de aprendizagem por meio de texto não se restringe a essa ideia simplificada sobre o produto final da compreensão leitora, mas envolve uma enorme complexidade cognitiva e interactiva entre autor, leitor, texto e contexto.

Na compreensão da leitura, as variáveis que determinam a construção do significado do texto são: a) os conhecimentos que o leitor detém sobre o mundo, sobre o tema específico e os tipos de textos, e b) a estrutura do próprio texto, ou seja, o uso adequado e apropriado dos recursos textuais. Por isso, pode-se dizer que a compreensão é uma habilidade do leitor para interpretar as intenções comunicativas do escritor, registadas no texto escrito. Assim, a compreensão é uma qualidade inerente ao leitor.

A compreensão de texto é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem em geral e constitui um acto interactivo entre as características do texto e as do leitor. O resultado da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir da base textual, produzida de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta seu conhecimento de mundo.

Em função dos processos integrados e construtivos que ocorrem durante a elaboração da representação, o leitor experiente geralmente constrói uma representação mental que vai além

das ideias do autor, incorporando seu conhecimento de mundo, enquanto o leitor menos experiente tem dificuldades no acto de interpretação e construção das ideias centrais, permanecendo muitas vezes na superfície do texto.

No entanto, García Madruga & Martín Cordeiro (1987) sublinham que não são apenas as características do leitor (as metas, a experiência previa, o conhecimento prévio, o estado emocional etc.), mas também as do texto que intervém no produto final da compreensão do leitor. É importante pensar durante a produção de textos nos factores que facilitam a compreensão e a aprendizagem.

Em Moreira (s/d) Valsiner (1987) afirma processo de aprendizagem envolve actividade activa e bidireccional do sujeito, em que a interacção social passa a ser uma oportunidade para negociar a co-construção de normas, valores, crenças e habilidades com a comunidade cultural. Considera-se que a pessoa age sobre as mensagens recebidas, transformando-as activamente para integrá-las, tanto quanto possível, a sua estrutura cognitiva – base emocional, a qual pode ser transformada durante todo o processo

De acordo com Bruner (1997), a nossa capacidade de compreender as estruturas e a coerência dos contextos num sentido mais amplo no qual os significados são socialmente produzidos e transmitidos é o que nos torna capazes de interpretar e produzir novos significados a partir de um conjunto de orientações.

Para o autor a produção de significados é um fenómeno cultural mediado, atribuído a um conjunto de conhecimentos, factos, ideias, coisas ou acções que coexistem no processo de significação, resultado de um consenso compartilhado por um determinado grupo social. O significado de um enunciado não é fornecido exclusivamente pelo próprio material linguístico. E tão pouco existe isolado de um contexto sócio-cultural, depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos.

Assim, a construção de significado é um espaço onde o leitor, por meio de processos inferenciais, constrói a representação global incorporando o seu conhecimento prévio, crenças, valores etc. Para Ribeiro (2003:114), *“a inferência é uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial”*(...) visando estabelecer relações entre as frases que não estão directamente conectadas. Os factos e o conhecimento de mundo nos permite fazer inferências sobre outros factos, e muito desse conhecimento é produto cultural e socialmente determinado.

2.5. O vocabulário e a compreensão na leitura

De acordo com Giasson (1993)) o vocabulário influencia a compreensão na leitura e, por outro lado, a compreensão de um texto pode ajudar a desenvolver o vocabulário.

Tendo em conta as várias pesquisas realizadas, a rapidez de desenvolvimento do vocabulário dos alunos da primária e do secundário é fantástico. No entanto, o número de palavras adquiridas pode variar enormemente de um aluno para outro. Na perspectiva de Schwartz (1988) citado por Giasson (1993) os alunos na fase de 10 a 14 anos podem adquirir anualmente cerca de 750 a 8250 palavras novas.

2.5.1. Alguns dos aspectos que permitem uma maior aquisição de vocabulário

a) Aprendizagem incidental de vocabulário por intermédio da leitura

A maioria das palavras que conhecemos não nos foi ensinada e nem as procuramos no dicionário; a maioria do vocabulário é aprendida a partir do contexto (Sternberg, 1987). A leitura é considerada um meio ideal para a aquisição de vocabulário. Segundo Stanovich e Cunningham (1992), as pessoas que lêem mais conhecem mais vocabulário.

A aquisição de vocabulário é vista, por diferentes autores, de diferentes maneiras. O uso da leitura como forma de aquisição de vocabulário configura uma abordagem indirecta de ensino de vocabulário. Em que a atenção do aluno está voltada para o assunto de que o texto trata e, não, especificamente, para o vocabulário a ser adquirido. Conforme Scaramucci (1995) ressalta, *"há uma distinção entre a construção do significado através de pistas contextuais e o real aprendizado e retenção desses significados."*

Os diversos estudos na área de aquisição de vocabulário mostram que usar as pistas disponíveis no contexto para inferir o significado das palavras desconhecidas, não implica ter tais palavras, automaticamente, incorporadas no nosso léxico mental. Alguns estudos, como o de Parry (1988) e Nagy e Herman (1987), mostram que nem sempre as palavras inferidas a partir do contexto são aprendidas. Por outro lado, há várias evidências de que o vocabulário pode, de fato, ser aprendido em contexto. Nagy e Anderson (1984), em defesa da aprendizagem de vocabulário através do contexto, enfatizam que:

(...) "nem mesmo o ensino de vocabulário mais directo e implacavelmente sistemático pode explicar uma proporção significativa de todas as palavras que as crianças

realmente aprendem, nem cobrem mais do que uma modesta proporção das palavras que elas encontrarão nos materiais de leitura escolares."

Krashen (1989) é o principal proponente da leitura extensiva como meio de aquisição de vocabulário. Para o autor a competência em vocabulário é alcançada mais eficientemente através de *input* compreensível (cf. Krashen, 1985) e é a leitura a melhor forma de *input* compreensível para o desenvolvimento do vocabulário, tanto em relação à Língua Materna (LM) quanto à Língua Segunda (L2). Desse modo, o processo de aquisição é incidental, já que a aquisição de vocabulário ocorre sem aprendizagem, ou seja, sem nenhum tipo de instrução formal. Nagy e Herman afirmam que a maioria das palavras é aprendida, gradualmente, através de repetidas exposições em vários contextos linguísticos. De facto, a repetição leva à prática e Nick Ellis (1995) afirma que *"é a prática que faz a perfeição nos módulos de reconhecimento e produção"*.

Nagy, Anderson e Herman (1987) referem que, embora a probabilidade de aprender uma palavra através do contexto seja muito pequena, para ter algum valor prático, não podemos deixar de considerar a quantidade de leitura a que os alunos são expostos, a fim de poder avaliar, correctamente, a contribuição da aprendizagem pelo contexto, através da leitura, em relação à expansão do conhecimento lexical, a longo prazo: mesmo uma pequena probabilidade de aprendizagem de uma palavra através do contexto pode resultar em uma grande expansão do vocabulário, se houver quantidade suficiente de leitura ampla e abrangente.

Na mesma linha Nagy et al. citado por Moreira (s/d) a aprendizagem através do contexto da leitura ocorre em pequenos incrementos de modo que qualquer encontro com uma palavra resulta, geralmente, em um pequeno aumento do conhecimento das diferentes acepções daquela palavra. O ponto mais importante a favor da aprendizagem incidental através da leitura, na opinião de vários autores, foi apontado por Nagy (1988) ao constatar que a leitura resulta em um conhecimento profundo do vocabulário.

b) Aprendizagem por intermédio da leitura combinada a uma instrução sistemática de vocabulário

Paribakht e Wesche (1997), embora reconhecendo que a leitura extensiva conduz à aquisição de vocabulário, apresentam estudos que demonstram que a aprendizagem através da leitura combinada a uma instrução sistemática de vocabulário é uma abordagem mais bem sucedida do que a simples aprendizagem através do contexto. Elas realizaram uma pesquisa a

fim de avaliar até que ponto a leitura, somada a actividades de instrução de vocabulário, poderia resultar em ganhos para o leitor em termos de uma maior retenção de vocabulário.

Em conclusão, Paribakht e Wesche também citado por Moreira (*s/d*) afirmam que, embora a leitura que vise à compreensão do texto possa produzir resultados incidentais significativos na aquisição de vocabulário, tal leitura, suplementada com exercícios específicos de vocabulário, produz ganhos maiores em relação às palavras alvo. A razão para o sucesso da leitura seguida de exercícios de vocabulário é que esses exercícios garantem que a atenção do aluno seja focalizada em itens específicos de vocabulário o que leva os alunos a analisar e compreender os significados e funções das palavras alvo através de tarefas variadas.

c) O ensino de um "*Core Vocabulary*"

Apesar dos argumentos acima mencionados, e de acordo com Laufer (1997), não se pode pressupor que inferência em segunda língua seja realmente possível com a maioria das palavras desconhecidas e que uma inferência bem sucedida dependa, exclusivamente, das estratégias usadas pelo aluno. Haynes e Baker (1993) chegaram à conclusão de que a mais importante dificuldade para leitores de uma segunda língua não é a falta de conhecimento de estratégias de leitura (ou das estruturas gramaticais básicas), é, sim, um vocabulário insuficiente na língua alvo. A porta de entrada para a compreensão da leitura é, definitivamente, lexical.

Em Moreira (*s/d*) Laufer (1997) afirma que quando um leitor em segunda língua, com um vocabulário insuficiente, tenta interpretar um texto autêntico, ele, normalmente, será incapaz de aplicar as estratégias de leitura que ele usa ao ler um texto em sua língua nativa. Para que possa fazer uma correcta transferência dessas estratégias é necessário que o leitor possua o que Laufer chama de vocabulário limiar (*threshold vocabulary*), que também é chamado de *sight vocabulary*, palavras cujas formas e significados comuns são reconhecidos automaticamente, independentemente do contexto.

Perfetti e Lesgold (1977, 1979 *apud* Coady, 1993) argumentam que, quando o esforço do leitor ao reconhecer uma palavra é lento e trabalhoso, sua memória de curto prazo fica tão sobrecarregada que o leitor não consegue se beneficiar plenamente do contexto. É necessário, portanto, que o leitor possua um vocabulário de reconhecimento automático que seja suficiente para que ele possa se beneficiar do contexto e fazer as inferências correctas.

Segundo Nation e Newton (1997), as 2.000 palavras de alta frequência em Inglês (e, naturalmente, em quaisquer outras línguas) devem receber atenção imediata porque sem elas é impossível usarmos a língua em qualquer situação normal. Ao seleccionarmos o vocabulário básico para aprendizagem devemos levar em consideração, não apenas a frequência e o alcance das palavras, mas também suas habilidades de combinar-se, definir ou substituir outras palavras. Esses factores e outros se combinaram na noção de *core vocabulary*.

Entretanto, devemos prestar atenção especial ao problema que alunos iniciantes enfrentam e que Coady (1997) denominou "o paradoxo do iniciante": *"Como é possível que alunos iniciantes possam aprender palavras suficientes para serem capazes de aprender vocabulário através da leitura extensiva se eles não conhecem palavras suficientes para ler bem?"*

A resposta à pergunta de Coady está certamente no ensino de um *core vocabulary*. Para Laufer (1997) o conhecimento de vocabulário necessário à compreensão mínima de um texto de leitura seria de 3.000 famílias de palavras, que contêm cerca de 5.000 itens lexicais.

De acordo com Nation e Newton (1997), já que as palavras de alta frequência são relativamente poucas e são essenciais para o uso efectivo da língua, cada uma delas merecem atenção por parte do professor. As palavras de baixa frequência, por outro lado, são muitas, podem, constantemente, ser inferidas pelo contexto (se as palavras de alta frequência forem conhecidas) e não ocorrem frequentemente, por isso não merecem atenção especial do professor. Contudo, as estratégias para que os alunos possam lidar com essas palavras e aprendê-las merecem consideração especial por parte do professor. Essas estratégias incluem a inferência pelo contexto, o reconhecimento de afixos (sufixos e prefixos), que possibilita a dedução do significado da palavra nova, e o uso de estratégias de aprendizagem mnemónicas e de repetição. A principal preocupação do professor deve ser o desenvolvimento efectivo dessas estratégias.

Ainda segundo Nation e Newton (1997), o ensino de vocabulário pode seguir uma abordagem directa ou indirecta, e essas abordagens não precisam ser alternativas mas, sim, complementares. Numa abordagem directa, atenção explícita é dada ao ensino de vocabulário com lições, exercícios e testes regulares de vocabulário. Numa abordagem indirecta, a preocupação do professor com o ensino de vocabulário não precisa ser tão óbvia. O professor pode incorporar o ensino de vocabulário às actividades comunicativas e incentivar a leitura simplificada (leitura de *graded readers*). O ensino de vocabulário pode ser um objectivo

incidental ou mesmo um dos objectivos principais de uma actividade de comunicação, em que a atenção se concentre no desempenho interactivo em uma actividade comunicativa e não na linguagem propriamente usada.

É muito importante adquirir vocabulário novo, mas é também essencial ser capaz de acessá-lo rapidamente no nosso léxico mental, quando precisamos usá-lo. Há duas maneiras pelas quais o vocabulário pode ser ensinado, de forma a ser acessado prontamente: através de actividades de fluência (*fluency activities*) ou actividades de enriquecimento (*richness activities*). As actividades de fluência são aquelas que envolvem o processamento de uma grande quantidade de linguagem, usam material que não contenha muita linguagem desconhecida, envolvem preparação e planeamento. São actividades que atingem um alto grau de automaticidade. As actividades de enriquecimento têm como objectivo aumentar o número de associações que acompanham uma palavra. Elas podem ser de dois tipos: aquelas que estabelecem relações sintagmáticas e aquelas que estabelecem relações paradigmáticas. Relações sintagmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras palavras que podem precedê-la ou segui-la. Relações paradigmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras cujos significados estejam a ela relacionados.

Para finalizar é bom lembrar que as redes associativas que existem na língua nativa são construídas, para o falante, gradativamente, através do uso normal da língua. Pesquisas revelaram que a aprendizagem conjunta de vocábulos que sejam "quase" sinónimos ou antónimos é muito mais difícil do que a aprendizagem de vocábulos sem nenhuma relação entre si.

d) O uso de dicionários

Segundo Summers (1988), o uso de dicionários é um recurso válido para aprendizes de uma língua estrangeira, tanto como um meio de auxiliar a compreensão quanto à produção. Além do uso de outras estratégias de aprendizagem, (tais como: fazer inferências sobre palavras novas encontradas nos textos de leitura, pedir explicações ao professor ou pedir ajuda aos colegas), os alunos podem e devem ser encorajados a se beneficiar das substanciais informações contidas num dicionário.

Contrário às afirmações acima, o princípio pedagógico que prevalece é que palavras novas devam ser descodificadas, apenas, a partir das pistas fornecidas pelo contexto. Na

realidade, muito frequentemente, as palavras desconhecidas dentro de um texto não podem ser deduzidas através das pistas contextuais. Tentar inferir o significado de palavras desconhecidas num texto é uma estratégia importante para a compreensão da linguagem usada no texto, mas o uso do dicionário também é um recurso valioso.

Segundo Grabe (1997), inferência em excesso leva a uma grande frustração porque há momentos em que é importante saber se determinada palavra foi entendida com precisão. Os leitores têm necessidade de saber que os significados das palavras estão correctos para que eles possam continuar lendo com um certo grau de confiança. Mas é sempre preferível que os alunos cheguem ao significado das palavras de um texto a partir das pistas que ele fornece, pois existe sempre a suspeita de que o uso do dicionário interrompe o fluxo de concentração quando o aluno está lendo um texto. Todavia, quando os significados de algumas palavras não podem ser inferidos a partir das pistas do contexto, é importante encorajar os alunos a fazer uso do dicionário.

O dicionário também oferece ajuda em relação às colocações, às relações sintagmáticas das palavras e às suas possibilidades gramaticais. Além disso, a actividade mental envolvida na elaboração intelectual da definição dada pelo dicionário, ajuda a implantar a palavra e seu conceito na memória do aluno, especialmente quando a definição apoia-se em exemplos explicativos.

Summers (1988) argumenta que, embora o texto propriamente dito possa fornecer pistas sobre o significado de palavras desconhecidas, quando alunos e professores precisam de informações para fins de produção (para a redacção de um ensaio, por exemplo), o dicionário pode ser a única ajuda disponível. É bastante improvável que os alunos possam inferir colocações de palavras a partir de um ou dois contextos dos quais eles possam se lembrar ou, ainda, deduzir regularidades gramaticais.

Nesse caso, o mais provável é que eles revertam à sua língua nativa e acabem cometendo erros de interferência. O processo é um *continuum* que começa antes da escolarização, dado que através da presença social do escrito as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre este assunto. A possibilidade de êxito académico anda intimamente ligada à exigência de uma maior capacidade de representação simbólica, exigência tanto mais elevada quanto mais se avança no currículo escolar.

O ensino da leitura deu origem a um movimento de integração e articulação entre as aprendizagens sobre a forma do escrito e as suas funções, entre as capacidades que se põem em jogo e o sentido que a leitura tem para os leitores. Ensinar a entender um texto converteu-se no objectivo real das práticas escolares e permitiu experimentar e articular novas práticas para consegui-lo. Partimos da ideia de que ler é um acto interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até à construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor. Simultaneamente, ler implica outra série de operações para controlar o progresso dessa interpretação, de uma forma a poderem detectar-se as possíveis falhas de compreensão produzidas durante a leitura.

O novo modelo de leitura estabelecido pela investigação neste campo supõe a inter-relação de três factores: *leitor*, *texto* e *o contexto* da leitura. O *leitor* diz respeito aos conhecimentos que este possui. O *texto* refere-se à intenção do autor, ao conteúdo e à forma como organizou a sua mensagem. O *contexto* compreende as condições da leitura.

A relação entre estas três variáveis influencia fortemente a possibilidade de compreensão do texto pelo que, nas actividades escolares, deve-se zelar pela sua articulação.

2.5.2) Algumas condicionantes ao ensino do vocabulário

Alguns autores são de opinião que se deve começar pelo vocabulário de base de uma língua, por ele conter os vocábulos mais simples e fundamentais e só depois passarmos para aos vocábulos de cultura geral.

Segundo Silva e Sá (2004) ao falar-se do estudo de uma língua acaba-se sempre por dar atenção às componentes fonológicas lexical e sintáctica, esquecendo-se quase sempre, as componentes pragmáticas e léxico - cultural. Estas observações vêm no sentido de se reafirmar que ensinar ou aprender vocabulário não se pode reduzir a uma recolha de definições reduzidas ao seu *semema* (Silva e Sá, 2004). Para as autoras o vocabulário faz sobressair o grau de cultura que o suporta e é semanticamente enriquecido pela civilização envolvente.

Segundo Picoche (1993) seguida por Pruvostt (1999) quando se trata de uma grande polissémica, é necessário procurar o *significado força* e depois os mecanismos profundos e inconscientes que geram discursos múltiplos, determinados pela cultura específica do indivíduo, pela sua maneira de ver o mundo. Por outro lado, o conhecimento lexical nunca se deve considerar inacabado.

CAPÍTULO III

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Opções metodológicas

Para a operacionalização desse estudo e dar respostas às questões de investigação centrámos o nosso estudo na observação das aulas (...), porquanto o entendemos como agente fundamental em educação (Alarcão, 1998:46), cuja percepção da realidade educativa influi nas suas atitudes e opções didáticas.

Assim, situamos o presente estudo no paradigma construtivista, conforme definido por Guba & Lincoln (1994:113), tendo-se optado por uma metodologia de tipo qualitativo/interpretativo, com base nas observações de aulas e discurso dos professores e alunos.

Uma investigação científica constitui uma componente fundamental para a concretização de um estudo monográfico. Assim, a escolha metodológica deste estudo foi a observação das aulas, que é uma das técnicas mais eficazes para o trabalho desta natureza, numa turma do 1º ciclo, 8º ano de escolaridade da Escola Secundária Manuel Lopes.

Assim, para se familiarizar com a turma e criar um ambiente mais natural possível assistimos três aulas denominadas de pré-observação, e um total de oito (8) aulas de leitura e, consequentemente, do ensino do vocabulário.

Posto isto, começaremos a descrever os oito episódios registados durante a fase de observação das aulas tendo em conta os seguintes parâmetros:

- Organização da sala de aula
- Ensino de vocabulário
- Abordagens de ensino

- Estratégias/ actividades utilizadas
- Papel do aluno
- Papel do professor
- Recursos (materiais) utilizados
- Leitura de textos
- Compreensão na leitura
- Trabalhos de casa

3.2. Caracterização da escola

A Escola Secundária Manuel Lopes é um estabelecimento de ensino secundário, criado, oficialmente, pela Portaria nº3, de 17 de Março de 2003, publicada no Boletim Oficial nº 8 da I Série. Localiza-se na zona sul do bairro de Calabaceira, ao lado das instalações da Escola do Ensino Básico de Calabaceira denominada “António Nunes”.

Espaço físico

A escola é composta por dois agrupamentos educativos: um que funciona como sede da Escola Regina Silva, situada no bairro de Achadinha, que faz fronteira com a de Calabaceira, que é a satélite e, o outro, a escola central que conta com 18 salas de aula, com equipamentos novos e modernos, uma sala de directoria, uma secretaria, um auditório, um posto de saúde equipado com materiais para primeiros socorros, uma sala de informática, uma cozinha, uma arrecadação, um laboratório para Física e Química, 8 casas de banho distribuídas para professores e alunos.

O auditório da escola é equipado com mobiliários e materiais em óptimo estado de conservação, com capacidade de acolher 224 pessoas, com mesa de reunião, retroprojector, tela de projecção, projector de imagem, aparelho de som, colunas, entre outros. Possui no estabelecimento um pátio, com mesas e cadeiras para o recreio dos alunos, permitindo grande liberdade de circulação dos mesmos. Para além destes espaços, tem um pavilhão desportivo, totalmente equipado.

A escola apresenta excelentes condições de trabalho, mas o número de salas revela-se insuficiente para o universo dos alunos que procuram o ingresso neste estabelecimento de ensino, o que faz com que a escola Regina Silva seja utilizada como satélite.

A Escola satélite Regina Silva é composta por 12 salas de aulas, uma sala de professores, um espaço administrativo e uma sala do conselho de disciplina. Possui ainda um amplo salão que é utilizado para reuniões de professores, alunos, pais e encarregados de educação e para a realização de actividades culturais, mas este espaço não é exclusivo da escola, por ser partilhado com a comunidade onde esta se insere.

População escolar

A população escolar é composta por pessoal docente, discente, auxiliar administrativo, contínuos e pessoal de limpeza, assim distribuídos:

Corpo discente

O corpo discente é constituído por 2345 alunos, sendo 1276 do sexo feminino e 1069 do sexo masculino, distribuídos por 58 turmas, e três ciclos (ou seja, 1º ciclo - 7º e 8º, 2º ciclo - 9º e 10º e 3º ciclo - 11º e 12º ano) de escolaridade.

Caracterização dos docentes

O corpo docente desta escola é formado por um total de 92 professores. Destes, 69 têm formação superior (73,4% do total), 10 professores têm o curso médio (7,4% do total dos professores) e 13 professores estão em formação (16%). Dos professores de português 9 são licenciados, 2 bacharéis, 1 em formação ramo de Ensino de Português e 1 que se encontra em formação de contabilidade e administração, sendo este o único que não possui habilitações didáctico-pedagógicas. A maioria dos professores é experiente, sendo um, com mais de trinta anos de serviço, um, com mais de 20, quatro com mais de 15, três com mais de 10 e os restantes com 5 a 1 anos de serviço docente. Quanto ao vínculo com o Ministério de Educação, sete são do quadro e seis são contratados.

Também, fazem parte do corpo docente, a equipa directiva da escola que é composta pelo Director, o Subdirector para os Assuntos Sociais e Comunitários, o Subdirector Financeiro e Administrativo, o Subdirector Pedagógico e a Secretária.

Em relação à estrutura organizativa, todos os órgãos de gestão da escola estão em pleno funcionamento com a participação dos professores, pais, encarregados de educação, alunos e outros elementos representativos da comunidade educativa. Conforme os dados fornecidos pelo director da escola, o estilo de liderança do actual Conselho Directivo pauta-se pelos princípios

da legalidade, moralidade, impessoalidade e eficiência. O objectivo primordial da Escola é promover uma educação e formação de qualidade. Concluímos que a escola reúne de condições físicas materiais e humanas suficientes para responder às necessidades da sociedade em constante mudança.

3.3. Análise do Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Secundário

O Programa da disciplina de Língua Portuguesa do 1º ciclo é apresentado, realçando em primeiro lugar o porquê do ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo, bem como o lugar que ocupa no contexto cabo-verdiano e no processo escolar. Indica ainda os princípios programáticos tomando como suporte o modelo de competência comunicativa, que é uma nova perspectiva. Esta perspectiva assenta-se nos seguintes pressupostos:

- A língua é um sistema que se actualiza através do uso em contextos múltiplos e a diversos níveis de complexidade;
- A apropriação da língua é um processo complexo que se realiza através da aquisição/aprendizagem, pelo menos em três dimensões: representativa, comunicativa e linguística;
- Na dinâmica do ensino/aprendizagem, o aluno/aprendente constitui o centro do processo. Constrói ele próprio a sua competência.

De acordo com o Programa esta nova perspectiva de aprendizagem da língua assente em pressupostos comunicativos revela-se muito produtiva para o aluno. A aula de Língua Portuguesa passa a ser um espaço de comunicação por excelência.

Passamos, de seguida, a apresentar os objectivos programáticos relacionados com o ensino de vocabulário e compreensão na leitura. Salientamos que os mesmos decorrem da ideia de que o trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa deverá estar sobretudo centrado em práticas de língua que visem o desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal. Tal orientação é visível ora nas modalidades do uso da língua agrupadas na compreensão (ouvir/ ler) e na produção (falar/ escrever), ora na consideração do funcionamento da língua como domínio da disciplina. Portanto são os seguintes:

- Expressar-se com propriedade e exactidão a nível vocabular e gramatical; proceder a diversos tipos e níveis de leitura de textos, aplicando estratégias de construção, reformulação e avaliação do significado;
- Recorrer sistematicamente a fontes orais e escritas e a instrumentos auxiliares de trabalho (dicionários, enciclopédias, prontuários), nomeadamente para resolver problemas e dificuldades de aprendizagem;
- Adquirir um vocabulário variado e adequado às suas necessidades comunicativas.

Os objectivos apresentados deverão ser atingidos no final do 8º ano, quer a nível de conhecimentos, aptidões e habilidades, atitude e valores. Os mesmos não estão delimitados, são apresentados numa única sequência, pelo que não se sabe quais devem ser atingidos no 7º e quais no 8º ano de escolaridade.

Um outro ponto do programa que convém salientar é a sua estrutura organizativa e modo de operacionalização. Neste ponto apresenta-se e explica-se o texto programático que vem organizado sob a forma de grelha constituída por quatro categorias: *objectivos*, *conteúdos* (que se subdividem em *comunicativos*, *textuais* e *semântico-gramaticais*), *actividades* e *tipos de textos*. É um instrumento de trabalho flexível, que possibilita a definição de diferentes percursos didácticos e o controlo da aprendizagem dos alunos e de cada aluno.

O último ponto do programa tem a ver com as orientações didáctico-pedagógicas onde se dá ao professor orientações para o bom uso do mesmo. Trata-se de um conjunto de orientações, tidas como as mais necessárias e pertinentes. No entanto, o programa alerta para o facto de não serem confundidas as orientações com o guia do professor e muito menos com um Manual de Didáctica. Estas deverão ser entendidas como um ponto de partida e de chegada em que se propõem caminhos que obrigam o professor a munir-se de outros instrumentos para realizar o seu próprio percurso. Essas orientações ajudam o professor a trabalhar com o aluno a recepção e produção oral, a recepção e produção escrita, o funcionamento da língua, bem como outros aspectos ligados à avaliação e ao tratamento do erro.

O programa deixa claro que não tem pretensão de fazer a enumeração de todas as actividades possíveis, por isso, aconselha-se a introdução, quando necessário, de ajustamentos nas actividades propostas e a utilização de outras, desde que estejam adequadas ao nível de ensino, respeitando o nível etário dos aprendentes e as condições materiais da sua utilização.

Considerando os pontos acima apresentados, pode-se verificar que o programa propõe uma abordagem teórica actualizada, respeitando as modernas teses defendidas nesse campo. Preconiza a abordagem comunicativa, o que exige uma viragem na forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta o objectivo do presente trabalho, constatou-se uma baixa ocorrência de itens e propostas de actividades para o ensino do léxico. Com isso vê-se que o programa não privilegia essas actividades. O conhecimento em causa é tido como uma competência transversal, pois é abordado ao serviço do desenvolvimento de uma outra competência, isto é, surge no âmbito da verbalização da compreensão da leitura.

O programa, pensámos, que deveria definir objectivos precisos, itens especificamente destinados à aquisição e desenvolvimento vocabular. Conforme se pode verificar, a quase totalidade das finalidades são de carácter mais genérico, ultrapassando largamente o desenvolvimento de capacidades e atitudes verbais, centrando-se no desenvolvimento cognitivo, social, cívico e afectivo, o que nos faz considerar a pouca especialização referida.

3.4. Análise dos dados recolhidos na observação de aulas

1. Organização da sala de aula

a) Condições físicas e ambientais

A sala de aula tem as condições mínimas de leccionação e obedece a seguinte estrutura: mesas duplas e cadeiras dos alunos enfileiradas onde os mesmos se sentam aos pares, uma secretária para o professor e um quadro preto.

Tem o estrado que nas épocas mais antigas era uma forma de distanciar o professor do aluno, mostrando que o professor é que dominava estando numa posição elevada. Esta configuração da sala de aula dá evidências de um certo distanciamento entre o professor e o aluno, o que não é muito eficaz, visto que dificulta a circulação do professor. Portanto, esta condição contraria as teorias mais recentes segundo as quais a sala de aula deve ser um espaço aberto que privilegia e promove a relação interpessoal, onde o professor deve interagir com os alunos ajudando-os a desenvolver no seu processo de aprendizagem.

Em termos de arejamento a sala tem pouco espaço para entrada de ar, muito ensolarada o que faz sentir bastante calor lá dentro. Sob este ponto de vista, podemos dizer que a sala não é muito propícia para as actividades de aprendizagem e que não dispõe de condições físicas apropriadas para um ensino e aprendizagem de qualidade.

b) Distribuição e dimensão do espaço

Em termos de distribuição e dimensão pode-se afirmar que o espaço é adequado, visto que o professor consegue perfeitamente chegar a todos os alunos da turma sem qualquer problema, e os alunos conseguem escutar/ouvir o professor perfeitamente em qualquer ângulo da sala. Esta condição é garantida também pela forma como os alunos estão sentados. Ressalta-se que os mesmos tiveram oportunidade de escolher os seus lugares aleatoriamente, logo no início do ano lectivo, tendo oportunidade de escolher os colegas de carteira. No entanto, durante as aulas observadas em algumas aulas houve algumas mudanças de lugar devido à falta de livros em algumas carteiras para o acompanhamento da aula.

2) O ensino do vocabulário

O ensino de vocabulário foi trabalhado em algumas das aulas observadas. Na primeira aula houve o ensino de vocabulário, mas não se centrou exactamente sobre o assunto, visto que se privilegiou outras actividades ao longo da aula. Esse ensino foi abordado através do processo de formação de palavras.

Assim a professora ordenou à turma: *“Escrevam pelo menos três palavras da mesma família de barulho.”*

É evidente que esta postura da professora não foi a mais adequada. Ela deu oportunidade aos alunos para demonstrarem que já existem um vocabulário na sua mente. Pois, o ensino de vocabulário não deve restringir-se a isso, mas também desenvolver, adicionalmente as informações existentes (Silva) & Sá (2004). Só que lhe faltou os aspectos pedagógico-didácticos: partir sempre de um contexto. Para o ensino do vocabulário o recurso ao texto torna-se imprescindível. O professor recorreu ao texto naquela aula, mas a sua prática não foi muito enriquecedor, visto que as palavras não se encontravam no texto, o que dificulta a sua aquisição. Por outro lado, a extensão da palavra fica reduzida ao nível de famílias de palavras, estratégia que pode contribuir para o aumento vocabular por parte do aluno, embora semanticamente seja limitada.

Não ficou claro, nessa aula, se realmente os alunos aprenderam vocábulos novos, pois a professora não criou situações de aprendizagem; não houve motivação para despertar o interesse dos alunos, isto é, a professora não deu oportunidade aos alunos para demonstrarem os seus conhecimentos prévios sobre a matéria. O tempo destinado à exploração deste conteúdo foi um dos factores que dificultou o processo, porque para além de ocorrer no final da aula, não houve tempo suficiente, ficando os alunos com a incumbência de terminar o trabalho em casa. A palavra surgiu isoladamente, não se enquadram no paradigma didáctico-pedagógico.

Como não houve tempo para terminar a tarefa na sala, ela foi passada para casa. Desta forma achamos que a referida actividade não contribui em nada para o enriquecimento do léxico dos alunos. Apenas passaram a saber da existência de tais palavras. Houve até uma situação em que se usou uma palavra que nem sequer existe, “*barulhamento*”. Perante esta situação, a professora demonstrou-se insegura: *Não sei se existe. Vamos consultar o dicionário (escreveu a palavra no quadro)*. Incumbiu um aluno para procurar o significado da palavra no dicionário.

Na segunda aula, o processo de ensino de vocabulário foi idêntico ao da primeira aula. A professora começou a aula, pedindo aos alunos para apresentarem as palavras que foram procurar em casa. Esses disseram: *barulhinho, barulheira, barulhento, barulhada, barulhão, etc.* e disse: “*portanto, são algumas palavras que fazem parte da família de palavra barulho.*”

Segundo Silva (2001), quando um leitor encontra uma palavra nova pela primeira vez, só apreende habitualmente uma parte da sua significação, terá que encontrar essa palavra diversas vezes até ter uma visão de conjunto da sua significação. A professora deve criar situações em que o aluno deve usar as palavras que aprendeu para consolidar o conhecimento. A partir desta etapa, pode-se afirmar que o aluno adquiriu um novo vocabulário, que pode passar a fazer parte do seu vocabulário activo.

Para Silva (2001), as estratégias que os professores privilegiam são o recurso ao dicionário, a leitura de textos, às famílias de palavras, às áreas semânticas sendo estas facilitadoras de uma aprendizagem mais autónoma. As fichas de trabalho, pois certamente, são os materiais que devem existir em qualquer escola mesmo que esta não dispunha de muitos recursos, são também óptimos auxiliares no ensino de vocabulário.

De seguida, a professora solicitou aos alunos para procurarem palavras no texto “*Terror na Noite*” do manual adoptado, Hespérides e formar grupos de derivadas e compostas.

Esta actividade foi frutífera porque põe o aluno mais em contacto com o texto e facilita a compreensão do mesmo.

Segundo Summers (1988) através da leitura do texto o aluno pode descobrir pistas sobre o significado de palavras desconhecidas. Quando alunos precisam de informações para fins de produção (para a redacção de um ensaio, por exemplo), o dicionário pode ser a única ajuda disponível. É bastante improvável que os alunos possam inferir colocações de palavras a partir de um ou dois contextos dos quais eles possam se lembrar ou, ainda, deduzir regularidades gramaticais.

Na quarta aula a professora recorreu-se a inferência lexical para ensinar o vocabulário. A situação foi a seguinte: A professora num dado momento da aula de leitura disse: *“Na aula anterior já tinham feito o levantamento das palavras mais difíceis. Em casa deviam ver os seus significados no dicionário”*. De seguida escreveu a palavra *“vocabulário”* no quadro e logo em baixo as palavras levantadas do texto. E disse: *“Vejam as palavras no contexto em que aparecem e depois tentem deduzir os seus significados nas frases.”*

E os alunos, a partir do texto, juntamente com a professora liam as frases e iam, dizendo o significado que encontraram no dicionário.

O que a professora devia fazer é sistematizar as actividades que leva os alunos a usar as mesmas palavras em vários contextos até se reter o significado ou parte dela, visto que o processo é contínuo.

O ensino de vocabulário nesta aula foi muito mais significativo para os alunos. Para além de já terem estado em contacto com as palavras no dicionário, que é um dos recursos que pode ajudar a desenvolver o vocabulário iriam confrontar com o texto e saber exactamente o significado da palavra no texto. Visto que, o conhecimento das palavras está fortemente relacionado à capacidade de compreender o texto escrito.

Conforme Scaramucci (1995), *“há uma distinção entre a construção do significado através de pistas contextuais e o real aprendizado e retenção desses significados.”* De acordo com o autor citado o contexto nem sempre leva a retenção do significado da palavra. Conhecer uma palavra implica, entre outras coisas conhecer algo sobre os eventos e coisas a que ela se refere. A aprendizagem de uma palavra é um processo que inclui vários estágios. Neste caso, o processo deve ser uma constante.

Na quinta aula observada sobre o ensino de vocabulário foi abordado o tema: sinonímia e antonímia. Em relação a sinonímia a professora ordenou aos alunos: “*Vão tentar ligar as palavras que têm o mesmo significado*”. É de notar que o exercício é realizado apenas ao nível sentencial, ignorando qualquer enfoque textual que possibilite o aluno perceber a função coesiva e os efeitos discursivos do léxico. Dar um sinónimo ou a definição de uma palavra é uma estratégia que pode funcionar, mas não em todos os casos. Assim os alunos memorizam as palavras, mas podem não saber empregar em contextos reais de comunicação como preconiza a abordagem comunicativa e o programa da disciplina.

Na sexta e sétima aulas o ensino de vocabulário foi trabalhado através de palavras *homónimas*, *homógrafas* e *homófonas*. A professora deu um conjunto de frases e pediu aos alunos para identificarem palavras *homógrafas*, *homófonas* ou *homónimas*. Concluímos, assim, que a professora não diversificou muito as metodologias para o ensino do vocabulário, utilizando apenas como recurso o manual de língua portuguesa adoptado. Os alunos utilizaram o dicionário para fazer os trabalhos de casa. A única estratégia utilizada pelo professor foi a leitura de textos como pretexto para rever a formação de palavras. Esta estratégia revela-se um pouco inadequada, visto que o aluno não apreende a matéria. Ele dizia as palavras e aleatoriamente eles iam acertando. Eles não estavam conscientes do trabalho que estavam a realizar.

A oitava aula observada o professor utilizou estratégias idênticas às da quarta aula.

3) Estratégias utilizadas

Todas as aulas observadas giraram em torno de uma mesma estratégia. A primeira aula teve o seu início com a leitura do texto do manual de 8ºano, intitulado “*Terror na Noite*” em que os alunos começaram com a leitura em voz alta do texto. Esta estratégia, na perspectiva de alguns autores não é a mais adequada porque não ajuda o aluno a compreender o texto, visto que quando ele lê em voz alta ele se preocupa bastante com a pronúncia das palavras e entoação e não presta muita atenção ao conteúdo abordado.

Uma nota crítica, relativamente ao desempenho do professor: não houve estratégias que promovam um efectivo desenvolvimento e enriquecimento vocabular, ou seja, pela sua sistematicidade, não se torna evidente. Pois, o recurso a actividades sistemáticas, orientadas pelo professor, que impliquem o aluno o reencontro frequente com os vocábulos ensinados, é fundamental para um processo efectivo de desenvolvimento vocabular (Silva, 2001).

4) Abordagens de ensino

A abordagem de ensino que está subjacente às actividades realizadas na sala é a abordagem tradicional, visto que as actividades não foram realizadas tendo em vista a realidade externa, ou seja, em contexto situacional como recomenda Wilkins (1972: 133) na abordagem comunicativa.

5) Papel do aluno

Os alunos tiveram um papel passivo, tendo em conta que foi o professor quem pôs as questões e deu instruções que deviam ser depois respondidas e seguidas. Portanto, de uma forma geral o aluno limitou-se a seguir as instruções do professor na realização das actividades sem reflectir sobre elas. As intervenções dos alunos foram apenas no sentido de dar as respostas solicitadas pelo professor. Em nenhum momento questionaram as escolhas e actividades realizadas. Concluimos que os alunos nunca falaram espontaneamente ou por iniciativa própria, portanto eles respondem quando forem solicitados pelo professor. Portanto, não se pode falar de uma aprendizagem sólida porque os alunos não tiveram oportunidade de participar na construção dos seus saberes e conhecimentos. Durante as aulas os alunos não apresentaram nenhuma dúvida sobre os vocábulos desconhecidos. Ignoraram-nos simplesmente.

6) Papel do professor

O professor foi o centro do processo, o dono da palavra. Dava ordens e os alunos cumpriam simplesmente. O professor fala incessantemente, como uma estratégia de definição da situação. Utiliza o seu discurso para realizar o ensino, isto é para definir o que constitui o conhecimento e transmiti-lo aos alunos, quer pela forma de exposição directa quer por meio de interrogatórios, isto é, 75% do discurso era do professor e 25% dos alunos, quando devia ser o contrário.

7) Recursos/materiais utilizados

Durante as aulas observadas serviu-se apenas do manual de língua portuguesa do 8ºano de escolaridade para a realização das actividades. Não se serviu de nenhum outro material auxiliar a não ser os tradicionais: os textos do manual, o quadro preto e o giz. Portanto, não houve nenhuma inovação, nem criatividade para aprendizagem os alunos. Portanto, não houve incentivo, nem estímulo, nem motivação para o processo de ensino-aprendizagem. O professor, embora sendo jovem e formado recentemente, mesmo sabendo que ia ser visitado, não chegou a

usar em nenhuma das aulas nenhum material relacionado com as novas tecnologias de informação, recurso muito utilizado no processo de aprendizagem hoje.

8) Leitura de textos

O tipo de leitura que foi trabalhado nas aulas foi a leitura em voz alta. Durante o processo de leitura não se teve em conta as três fases de leitura. Houve a ausência de actividades de pré-leitura. Na perspectiva de Kato (1987:60) a leitura depende de várias condições e aqui o leitor não foi levado em linha de conta. O professor chega e pede a leitura do texto sem explorar o leitor sobre o que ele pode saber. E a leitura não foi feita com um objectivo predefinido. Não se fez a exploração do título, nenhuma actividade antes do início da leitura o que não é o mais adequado. A aula decorreu com as carteiras enfileiradas. O texto trabalhado foi o texto narrativo. Portanto tudo em moldes tradicionais e num ambiente forçado.

9) Compreensão na leitura

Os alunos mostraram dificuldades na compreensão de textos sim, visto que, quando o professor fazia as perguntas eles demoravam em chegar as respostas. Era de esperar, porque como já tínhamos referido o tipo de leitura feito, leitura em voz alta, não é a indicada para a compreensão. Neste caso devia-se fazer a leitura silenciosa precedida de orientações.

O professor reformulava várias vezes as perguntas até levá-los à compreensão. De acordo com Giasson (1984) os alunos utilizaram os modelos tradicionais de compreensão na leitura. Foram receptores passivos da mensagem do texto. Não participaram na compreensão, ou seja, não se deu a interacção texto-leitor. Ele utilizou a estratégia de fazer perguntas para levar os alunos à compreensão como que se fazendo perguntas simplesmente os alunos entendessem o texto. A única forma de “feed-back” que foi dado aos alunos sobre o texto foi através de respostas exactas sobre o que o professor perguntava. É preciso acrescentar uma função explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar as melhores respostas.

10) Trabalhos de casa

Relativamente aos trabalhos de casa o professor preocupou-se em quase todas as aulas em passar exercícios para se realizarem em casa. Assim os alunos estão mais em contacto com a disciplina e podem ganhar muito mais em termos de aprendizagem. Para além de solicitar os trabalhos de casa o professor fazia sempre questão de corrigi-los no início das aulas e marcar no

seu caderno quem fazia e não fazia. Essa estratégia é muito adequada porque assim os alunos ficam mais cientes das suas obrigações.

3.5. Algumas considerações sobre as aulas do ensino de vocabulário

Constatámos que em todas as aulas observadas os alunos não mostraram muita preocupação no que tange à aprendizagem do vocabulário, das poucas vezes que isso aconteceu a professora não aproveitou o momento para falar sobre a importância do vocabulário e simplesmente despachou os alunos, mandando-os para procurarem em casa no dicionário. Em nenhum momento da aula sobrevalorizou-se o ensino do vocabulário.

Quanto aos recursos utilizados não houve nenhuma inovação. Todas as aulas praticamente realizaram-se a base do manual Hespérides do 8º ano de escolaridade. A professora não teve o cuidado de levar outros materiais para diversificar. E os alunos utilizaram sempre o caderno para realizar todas as actividades propostas.

A leitura do texto foi feita sem uma orientação prévia, o que na perspectiva de Kleiman (2001) é uma prática inibidora do processo de desenvolvimento da capacidade de leitura da criança. A professora solicitou à classe que abrisse o livro na página x e comesse a leitura seguida de interpretação, ao invés de preparar o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, isto é, fazer com que o aluno traga à memória intermediária tudo que sabe sobre o assunto a fim de facilitar a compreensão numa actividade de pré-leitura.

3.6. Breves considerações sobre a análise das aulas observadas

Concluída a análise das aulas e considerando os objectivos preconizados no início do trabalho: aferir de que modo os alunos utilizam os seus conhecimentos prévios no ensino do vocabulário; certificar que estratégias os professores utilizam no processo do ensino do vocabulário; compreender o impacto do ensino vocabular no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos;

Ao longo das aulas assistidas intencionou-se em ensinar o vocabulário aos alunos, mas não se respeitou um processo de relacionamento interlexical. Houve uma ausência de exercícios variados de produção, que vá ao encontro e tratamento de novas palavras. Em termos de

estratégias adoptadas pela professora, estas não foram muito inovadoras, nem criativas. A professora centrou-se, quase sempre, no mesmo tipo de actividades, tendo recorrido, preferencialmente, ao manual adoptado e, poucas vezes, ao dicionário, deixando esta tarefa a cargo dos alunos sem se preocupar que a maior parte dos alunos não tem um dicionário em casa. Outras vezes, poucas, recorreu-se a gramática tradicional, no sentido de adequar propostas de trabalho tais como: *formação de palavras, sinonímia, antonímia*. Estas actividades são adequadas, mas faltou uma sistematização das aprendizagens.

O professor deve dar mais oportunidade aos alunos, isto é, centrar a aula nos alunos deixando-lhes dar opiniões, sugestões, explicações, justificações, fazer descobertas, descobrir significados etc. Permitir que os alunos participem na construção dos seus próprios conhecimentos. Um vocabulário escasso e inadequado incapaz de veicular impressões e concepções mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir. Não se diz nenhuma novidade ao afirmar que as palavras, ao mesmo tempo que veiculam o pensamento, lhe condicionam a formação.

Por tudo o que ficou exposto podemos concluir que para um ensino eficaz do vocabulário, se exige do professor uma enorme atenção a actividades destinadas a este fim, bem como a utilização de tempo necessário para a aprendizagem, segundo recomendam as metodologias activas.

No entanto, segundo Silva (2001), há que ter em conta que, em relação ao texto o aluno não precisa de todo o vocabulário. É muito mais importante a profundidade e riqueza do seu conhecimento vocabular do que a quantidade de palavra cujo sentido ele consegue definir.

Neste sentido, torna-se muito importante o papel do professor, na medida em que é ele quem deve seleccionar o vocabulário que precisa de um ensino alargado e explícito e aquele que pode resultar de aquisição ocasional, isto é, distinguir o vocabulário a que o aluno aprende facilmente, por si próprio, e o que exige um tratamento mais complexo.

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSÃO

4.1. Sugestões e actividades

Na sequência das constatações feitas, pretendemos deixar aqui algumas sugestões didáctico-pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário, com vista a melhorar o processo aprendizagem dos alunos.

As estratégias de ensino de vocabulário consideradas eficazes são: *a integração, a utilização funcional e a repetição*. A *integração* consiste em relacionar as palavras novas com os conhecimentos do aluno. A *utilização funcional* visa torná-lo activo quando apropria a palavra nova. Finalmente, *a repetição* serve para lhe apresentar a mesma palavra em diversos contextos.

No início o professor deverá escolher um contexto razoavelmente informativo, para depois chegar a contextos menos ricos. Ele demonstra como fazer, logo em seguida faz em conjunto com os alunos e finalmente deixa-os fazerem sozinhos até se tornarem autónomos. Lembrar aos alunos que é importante compreender bem o sentido das palavras para compreender um texto.

O professor define uma palavra nova apresenta-a num contexto e pede, em seguida, aos alunos que relacionem essa palavra com a sua experiência. Existem diversas formas de actividades que têm como objectivo integrar as palavras novas nos conhecimentos dos alunos: as constelações, as matrizes semânticas, os diagramas e as escalas são alguns exemplos. As actividades de aquisição de vocabulário devem apostar na participação do aluno; devem levá-lo a tratar a palavra em profundidade, mais de que a memorizar uma definição. Para tal o professor deve registar o tema no quadro e pedir aos alunos que escrevam individualmente tudo aquilo em que o tema os faz pensar e de seguida, o professor transcreve no quadro, agrupando-as em categorias com ajuda dos alunos.

Também o professor pode escrever a palavra-chave no meio do quadro e acrescenta diversos termos ligados a essa palavra e alguns que não têm relação com ela. Depois pede aos alunos que eliminem os termos que não têm relação com o conceito central. Sugerimos, ainda algumas estratégias didáctico-pedagógicas para o ensino do vocabulário:

- Ensinar o significado dos afixos mais importantes;
- Apresentar uma palavra nova num contexto especialmente concebido para essa actividade, ou seja num contexto muito rico. Em seguida, pede-se aos alunos que sugiram um sinónimo dessa palavra, que verifiquem a sua hipótese a partir dos indícios dados pelo texto e que reformulem a sua hipótese caso for necessário.
- Ensinar os alunos a combinarem certos factores susceptíveis de os ajudar a extrair o sentido de uma palavra nova. Esses factores são: a compreensão que o aluno tem do texto, as informações sobre a sua morfologia, os conhecimentos anteriores que tem sobre o sentido e o conhecimento implícito que tem do funcionamento da língua.
- Ensinar o vocabulário na aula. Seleccionar a palavra ou palavras que realmente são importantes para se apreender o sentido do texto. Algumas vias consideradas possíveis para ensinar um conceito novo: apresentar o objecto correspondente à palavra a aprender, utilizar recursos visuais (fotografias, filmes, desenhos) voltar-se para as analogias, ou seja, ver as experiências dos alunos que poderiam ser comparadas aos novos conceitos.
- Combinar a definição da palavra com o contexto representaria melhores meios de ensinar o sentido de uma palavra nova.
- Elaborar uma constelação, o professor poderá escolher um ou vários textos sobre o mesmo tema, fará o levantamento das palavras especificamente ligadas ao tema, incluindo as difíceis, mas não se limitando a estas.
- Comparar diversas palavras entre si, a partir de certos traços semânticos e integrar a seguir os resultados destas comparações numa matriz.

O desenvolvimento do vocabulário se processa continuamente, mesmo na idade adulta. Conhecer uma palavra significa saber o grau de probabilidade de encontrá-la e os tipos de palavras mais prováveis de a elas se associarem. Assim:

- Conhecer uma palavra significa saber suas limitações de uso de acordo com a função e a situação de uso;
- Conhecer uma palavra significa saber o seu comportamento sintáctico.
- Conhecer uma palavra significa conhecer suas formas subjacentes e derivações.
- Conhecer uma palavra significa saber o seu lugar numa rede de associações com outras palavras da língua.
- Conhecer uma palavra significa saber o seu valor semântico.
- Conhecer uma palavra significa conhecer os seus diversos significados – polissemia.

Acrescentamos, ainda, aos postulados acima citados a importância de saber ortografar as palavras. Acreditamos que a retenção de vocábulos se relaciona directamente aos propósitos e objectivos do usuário. Supomos que quando mais envolvido estiver o aluno com actividades de vocabulário, mais eficiente será a aprendizagem.

Finalmente, há uma série de actividades lúdicas que podem ser utilizadas para a aprendizagem de vocabulário: palavras cruzadas, anagramas, jogo da memória, caça-palavras, bingo, quebra cabeça, cartas enigmáticas etc.

4.2. Considerações finais

Os resultados do nosso estudo levam-nos a inferir que existem dificuldades relacionadas com a forma como se processa o ensino aprendizagem do vocabulário, na sala de aula.

Deste modo, propomo-nos trabalhar o tema: *O ensino de vocabulário e a compreensão na leitura: Estudo numa turma de 8º ano de escolaridade*, para verificar de que modo os alunos utilizam os seus conhecimentos prévios no ensino do vocabulário; verificar que estratégias os professores utilizam no processo do ensino do vocabulário; contribuir com sugestões didácticas para o processo de ensino-aprendizagem e enriquecimento vocabular dos alunos.

Muitos dos problemas de leitura e ensino de vocabulário derivam da escassez de pesquisas, da falta de incentivos, de cursos específicos e de docentes especializados. Outro aspecto apontado é que em países, nos quais a tradição de pesquisa em leitura é limitada e com poucos investimentos financeiros, há a importação de modismos que, muitas vezes, não

possuem fundamentação teórica e metodológica. Esses modelos causam na educação efeitos nefastos que atrasam ainda mais a evolução do conhecimento na área.

Qualquer que seja a metodologia de ensino adotada, não há como utilizar ou dar maior importância a um único modo de avaliar, visto que se um professor restringe-se apenas a um instrumento de avaliação o resultado poderá não ser confiável, ficando restrito a um momento exclusivo e a uma única forma de aferir o conhecimento do estudante.

Por tudo o que foi anteriormente apresentado, podemos concluir que, para um ensino eficaz do vocabulário, se exige da parte do professor uma enorme atenção a actividades destinadas a este fim, bem como a utilização de grande porção do tempo da aula, uma vez que estas metodologias activas implicam o reencontro com cada palavra pelo menos umas dez vezes (Silva, (2001).

O vocabulário é o elemento central na aprendizagem de um idioma. De acordo com Leffa (2000:17),

“Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigada a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a destingue das outras.”

A aquisição de vocabulário é, pois, fundamental para os aprendizes de línguas. Esse estudo não deve ser entendido apenas como retenção de itens lexicais isolados, mas também como colocações, mecanismos de formação de palavras, e questões de uso.

O tempo em sala de aula é sempre limitado e insuficiente para uma aprendizagem eficaz. Para a expansão do vocabulário são necessárias, além das actividades em sala de aula, dedicação individual e utilização de estratégias de aprendizagem eficientes. Cabe a nós professores informar aos alunos sobre as inúmeras possibilidades de estratégias individuais de aprendizagem de vocabulário, sem, no entanto, impor-lhes nossas estratégias, pois as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem são também diferentes.

Esperamos ainda que esta investigação, ao lado de outros estudos já feitos, possa permitir aos professores consolidarem as suas autonomias, que sirva para motivar à acção para pesquisas futuras. Fazemos votos para que seja útil e que sirva, em suma, para que mudem de atitude, tomando em consideração orientações didácticas actuais segundo as quais os professores não se devem deixar prender a nenhum método, mas sim utilizar a sua própria metodologia, adequando-a ao seu contexto de trabalho.

Em síntese, este estudo permitiu-nos conhecer a realidade da turma em análise. Contudo, essas conclusões não podem ser generalizadas, pois o campo de observação – uma

turma de 8º ano de escolaridade – foi muito reduzido, mas contribuiu certamente, para a reflexão feita sobre o ensino de vocabulário e a compreensão na leitura.

4.3. Limitações do estudo

Somos conscientes de que não podemos dizer nem fazer tudo. Por isso, esperamos que este estudo desperte o interesse para outras investigações onde também se possa reflectir sobre a prática como forma de renovar, levando sempre em consideração que a prática é geradora da teoria (Fernandes 2007:177).

Salientamos que no decorrer deste trabalho tivemos algumas limitações. Sentimos alguma carência em relação ao acesso às referências bibliográficas, principalmente sobre o ensino de vocabulário, por isso recorremos a um número considerável de webgrafia e a citações já feitas por outros estudiosos.

CAPÍTULO V

5. BIBLIOGRAFIA

- ❖ AMOR, Emília, (1993). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. 1ª Edição, Lisboa, Texto Editora, Lda. “ Modos de ler e promoção da leitura” pp. 82-106.
- ❖ BALTÉ, Teresa de. *O ensino da Leitura*. Volume II. Editorial Estampa (tradução).
- ❖ COLOMER, Teresa. *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura*.).
- ❖ GIASSEN, Jocelyne. (1993). *A Compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- ❖ MATTOSO, Joaquim Camara Jr. (1978). *Dicionário de Linguística e Gramática Referente à Língua Portuguesa*. 8ª Edição. Petrópolis. Editora vozes Ltda.
- ❖ KLEIMAN, Angela (2001). *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 8ª Edição. Campinas. SP: Pontes.
- ❖ LOPES, Amália de Melo e MATOS, Alice. (s/d). *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa do 1º Ciclo – 7 e 8º Anos de Escolaridade*. Praia. Ministério da Educação e Desporto.
- ❖ MARGARIDA, Silva e SÁ, Cristina Manuela. *Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário*. In Coordenação: SÁ, Maria Helena Araújo e, ANÇÃ, Maria Helena, MOREIRA, António (2004). *Transversalidades em Didácticas das Línguas. Estudos temáticos 2*. Centro de Investigação Didáctica e Tecnológica na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro.
- ❖ SANTOS, Elvira Moreira dos. (2000) *Hábitos de Leitura em crianças e Adolescentes*, Coimbra, Quarteto Editora.

❖ SILVA, M. (2001). O ensino do vocabulário e a compreensão na leitura: contributo para abordagens didáticas numa perspectiva de actualização recíproca. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

WEBGRAFIA

❖ BARBÁRA, Olímpia Ramos de Melo (UFC e UECE). O Estudo do Vocabulário em Actividades do livro Didáctico de Alfabetização. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/16/13.htm>- Acesso em 20/02/09.

❖ MOREIRA, Maria Amélia Quêlhas. *A Aquisição de vocabulário por Intermédio Da Leitura* Mestranda em Língua Inglesa pela UFPR. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/7053964/A-AquisiCAo-de-VocabulArio-Por-IntermEdio-Da-Leitura>- Acesso em 20/02/09.

❖ PAIVA.V.L.M.O.(2004). *Ensino de vocabulário*. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG,. (Estudos Lingüísticos; 7). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/vocabulario.htm>- Acesso em: 12-03-2009.

❖ RAMOS, Maria Wilsa. *A compreensão leitora e a acção docente na produção do texto para o ensino a distância*. (Reading comprehension and teacher action at text production to distance education). Universidade de Brasília. Disponível em http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/wilsa_amos.pdf- Acesso em 13/03/09.

Anexos



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

1.5 Departamento de Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa

1.5.1 Curso de Licenciatura em Letras/ Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

Ano Lectivo 2008/ 2009

Trabalho de fim de curso

Tema: “O ensino do vocabulário e a compreensão na leitura: estudo de caso numa turma de 8º ano de escolaridade.”

ANEXO 1 - Ficha de Observação de aulas

Escola: _____

Turma: _____

Professor: _____

Data da aula a observar: ____ / ____ / ____

Itens de observação de aula:

Situação inicial/ Motivação:

Desenvolvimento da Aula:

Estratégias utilizadas pelo professor:

Actividades realizadas pelos alunos:

Duração das actividades:

Material(ais) didáctico(s) utilizado(s) na aula:

Avaliação das aprendizagens dos alunos:

Ocorrências:

ANEXO 2 - Guião de análise de observação de aulas

1. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA:

- A sala de aula tem as condições adequadas para a leccionação da disciplina?
- O espaço na sala de aula permite que o professor se movimente harmoniosamente?
- Tem uma boa acústica?
- Os alunos estão sentados com os colegas que escolheram ou que o professor escolheu?

2. ENSINO DO VOCABULÁRIO:

- Houve ensino e aprendizagem do vocabulário nesta aula?
 - Sim?
 - Não?
- Como é que o professor iniciou esse processo de ensino e aprendizagem?
 - Leitura de um texto?
 - Exploração de forma isolada do significado dos vocábulos?
 - Uso de dicionário?
 - Formação de palavras?
 - Outras formas?

3. ABORDAGENS DE ENSINO:

- Que abordagem de ensino de vocabulário está subjacente às actividades realizadas na sala de aula?
 - Abordagem tradicional (Método Clássico; Gramática e Tradução; Método Directo; Áudio-Lingual...)?
 - Abordagem Comunicativa?

4. ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES UTILIZADAS:

- Que estratégias/actividades foram desenvolvidas?
- O professor apela à investigação do aluno para a aquisição do vocabulário?
- Sensibiliza os alunos para a importância do ensino do vocabulário?
- Favorece a partilha de receios e/ou preocupações para o ensino do vocabulário?
- No decurso do plano de aula, sobrelevou-se, entre outros pontos, a relevância do ensino do vocabulário?

5. PAPEL DO ALUNO:

- Revela-se disponível para ajudar o professor nas tarefas da aula, ou seja, tem um papel activo?
- Simplesmente cumpre as tarefas propostas pelo professor sem questionar muito (ser passivo)?

6. PAPEL DO PROFESSOR:

- Ele é um orientador ou mediador do processo ensino-aprendizagem?
- Ele é o centro do processo?

7. RECURSOS (MATERIAIS) UTILIZADOS:

- Que recursos são utilizados na sala de aula?
 - Textos sugeridos pelo manual de Língua Portuguesa?
 - Recortes de jornais, revistas?
 - Cartazes?
 - Outros?

8. LEITURA DE TEXTOS:

- Que tipos de leitura são privilegiadas na sala de aula?
- Como é que decorrem as aulas de leitura (carteiras enfileiradas, formação de rodas, exposição de textos, exibição de fotos de situação de aprendizagem)?
- Quais os tipos de texto que foram privilegiados (narrativos, descritivos, informativos, poéticos, outros...)?

9. COMPREENSÃO DE TEXTOS:

- Os alunos mostram muitas dificuldades na compreensão de textos?
- Como reagem perante um vocábulo desconhecido?
 - Questiona sobre o seu significado?
 - Procura-o no dicionário?
 - Ignora-o simplesmente?

10. TRABALHOS DE CASA:

- São solicitados os trabalhos de casa aos alunos? Com que finalidades?
- Os trabalhos de casa realizados pelos alunos são os do manual adoptado?

ANEXO 3 - Transcrição das aulas observadas

Primeira aula observada

Dia 25 de Março de 09, terça-feira

Hora: das 15:00 às 15:50mn (3º tempo)

Sumário: Estudo do texto: “ Terror na noite”

P: Boa tarde (a professora cumprimenta a turma e esta responde ficando de pé).

Todos: Boa tarde.

P: Trouxeram o livro que pedi?

(Alguns responderam que sim, outros não).

P: Vão ao índice do livro e procurem o título “Terror na Noite”.

(Instantes depois)

P: A37 começa a leitura.

(O aluno designado começa a leitura do texto).

P: A36 continua.

P: Queixava-se (esta corrige a leitura do aluno).

P: A4.

P: Não.

P: A38.

P: O que se passara...

P: de Yusuf?

P: Ok, A3.

P: Os pais podem...

P: Apreensivo.

P: Ah, A3 essa leitura que eu peço tanto o senhor não faz em casa. A2.

P: O comando.

P: Um revólver, vocês estão a ler, onde tem acento vocês não colocam e onde não tem colocam. Por exemplo passará e passara, o 1º tem acento e é o futuro do verbo passar e o 2º não tem acento e é o pretérito mais que perfeito. Prestem atenção nas palavras. A19.

P: Animadamente...

P: Meada...

P: Yusuf?

P: Provável...

P: Não tem acento, acontecera.

P: Imprevisivelmente.

P: Ok, A15.

P: Avistámos.

P: Ok, A29 (não sabia onde continuar).

P: A27, ok.

(Depois de várias leituras do texto).

P: Todo mundo já percebeu o texto?

Todos: Sim.

P: Então estão prontos para responderem as perguntas.

P: Quem são as personagens do texto A22?

A22: Ana, Bernardo, o Coronel, Daniel...

P: Quem falta?

A21: “ Bola de Neve”.

P: É um figurante.

P: Onde estavam reunidos A32?

A32: Numa pousada.

P: A que horas?

Todos: À noite.

P: Eles estavam reunidos a discutir sobre um determinado assunto. A4, o quê que estavam a discutir?

P: A35 (alguns instantes depois).

A35: estavam a discutir sobre...

P: Não.

A14: Aquilo que se passou nas últimas horas.

P: Que acontecimentos foram esses? E esses acontecimentos dizem lá que são estranhos acontecimentos.

A2: Que assuntos?

P: Sim.

P: Que aconteceu de especial ou estranho? O quê que se passou? A10 quer procurar a resposta sem ver no texto?

A23: Alguma coisa estranha.

P: Que coisas estranhas A31? (alguns instantes...)

P: A21.

A21: Estavam todos reunidos.

P: Não A14.

A14: Telefone cortado.

A15: Guarda-fatos revolidado.

P: O que é guarda-fatos revolidado?

A9: Desarrumado.

A17: Um homem apareceu.

P: O quê que tem de estranho aparecer um homem?

A7: Não conheciam.

P: A Ana, uma das personagens estava preocupada. Qual o motivo da preocupação da Ana, A1?

P: A25 (instantes depois)

A25: Falta de telefone.

P: Porquê?

A6: Se o pai telefonasse, estava cortado.

P: Outra pessoa estava preocupada aqui A7?

A7: Se houvesse um problema não poderiam telefonar ou pedir ajuda.

P: Alguém tomou conta, para comandar o grupo. A32 (alguns instantes...)

P: A24.

Todos: O Coronel.

P: Quais foram as ordens?

A24: Fechar todas as portas e janelas.

P: Porquê que tomaram esse cuidado A4?

A4: O indivíduo podia entrar.

P: Resolveram evitar. O cuidado deu resultado A11?

Todos: Não.

P: Justifica.

P: Explica de novo.

P: É assim ou não A8?

A8: Não resultou.

P: Porquê?

A8: Porque a ...

P: Ah! A3 porque esse cuidado não resultou?

(Instantes depois).

P: Ai, ai ... A34.

(Alguns instantes).

P: A30.

P: Minha gente está lá no texto.

A34: Primeiro foi um ruído. Como qualquer coisa que se tivesse quebrado.

P: A frase o quê que confirma? O quê que ele quebrou?

Todos: Não sabemos.

P: Agora vou ler uma frase que está aqui “Jantaram em silêncio. Parecia, que, de repente, uma sombra negra pairava por cima das suas cabeças.”

P: O quê que a frase quer dizer?

P: A 2ª frase. Lembram que começaram com o jantar, pedi no teste que explicassem frases com palavras vossas.

P: A26 ainda não ouvi a tua voz. Quê que achas que a frase quer dizer?

(Alguns instantes).

P: Quem vai responder? A31.

A31: Apareceu uma sombra.

P: Sombra, impressão de medo, sensação de medo, apareceu um “finado”, sentimento de medo.

P: Explicar pouca gente está a conseguir fazer.

P: De onde vinha o ruído A17?

A17: Da janela.

P: Se não é da janela é da porta, A23.

A23: Do lado do corredor.

P: Onde está a parte do corredor?

Todos: Último parágrafo.

P: O quê que viram? Qual a reacção do grupo?

Todos: Espanto.

P: Qual a palavra que está lá? E é justo que espantem?

P: Se eu tivesse feito no teste muita gente teria problemas de entender.

P: Para próxima aula façam revisão sobre formação de palavras. Lembram?

Todos: Palavras derivadas...

(A professora escreve a palavra “barulho” no quadro).

P: Outras palavras para além daquelas que já vimos. Terra, outras que estão no texto.

(silêncio na turma)

P: Escrevem pelo menos três famílias de palavras barulho.

P: Têm alguns minutos para fazer o trabalho.

P: Como trabalho de casa dar uma vista de olhos na família de palavras. Quero todo mundo com ela na ponta da língua.

P: O que puseste é sinónimo. (depois de ver o caderno de A16)

P: A26, lê a palavra que tens lá. Diz.

(a professora posicionou-se em frente do quadro e escreveu a palavra barulho no meio do quadro).

A26: É barulhento.

A32: Barulhão.

A16: Barulhamento.

P: Não sei se existe (escreve a palavra no quadro).

P: Vamos consultar no dicionário.

A1: Barulheiro.

P: Também para procurar.

P: O A16 fica encarregado de procurar.

A7: Barulhinho.

(O sino de saída toca).

P: Eu quero que confirmam palavras no dicionário para a próxima aula.

Segunda aula observada

Dia 27 de Março de 09, terça-feira

Hora: das 14:00 às 14:50mn (2º tempo)

Sumário: A classe das preposições

P: Vamos começar a nossa aula com a correcção do trabalho de casa – formação de palavras.

P: Mandeï consultar algumas palavras que inventaram.

Todos: Ah, ah (riso na sala).

P: Então, procuraram ou não?

(Alguns comentários de sinal que não procuraram).

P: A16, houve umas palavras inventadas e os donos não foram procurar no dicionário. Também o teu pagamento já recebeste ontem. (referia-se ao teste que foi entregue)

P: Vamos lá.

(Os alunos de uma forma descontrolada respondiam barulhito, barulhada, barulhento, barulhão, barulheira, barulhinho...)

P: Portanto, são algumas palavras que fazem parte da família de palavra barulho.

P: Como é que se forma uma palavra? Ninguém estudou?

P: A11.

A11: Derivação... (alguns minutos calado)

P: Vocês é que sabem, não estudem mas...

A2: Prefixação, sufixação...

P: E os dois casos?

A2: Ao mesmo tempo?

P: Sim. Abram o livro e procurem palavras derivadas por prefixação e sufixação e os dois ao mesmo tempo (alguns alunos não tinham o livro e tiveram de mudar de lugar).

P: Outras formas.

A5: Palavras compostas.

P: Se houver algumas palavras compostas...

(Houve alguma atrapalhação na execução da tarefa – os alunos não se lembravam muito bem do assunto).

P: Não vou esperar muito tempo é matéria para revisão...

(A professora escreveu no quadro - formação de palavras. De um lado, palavras derivadas por prefixação e sufixação e do outro, palavras compostas por aglutinação e justaposição).

P: Bom, vamos lá A31.

A31: Telefona.

P: Onde é que eu coloco no quadro. (A professora estava em frente do quadro).

A31: Composta.

P: Ah? Porque é que não pode?

A1: Tem de ter duas palavras.

P: Tem que ter duas palavras primitivas. Telefona tem quantas palavras primitivas?

A38: Uma palavra.

P: Então onde é que fica?

A38: Derivada.

A26: Guarda-fatos.

P: Onde que coloco?

A26: Palavras derivadas.

P: A26 é outra que coloca as palavras a toa.

A3: Palavra composta por justaposição.

P: Muito bem.

A1: Jantaram.

P: Onde é que fica?

A1: Palavras derivadas por sufixação.

A3: Animadamente.

P: Onde fica?

A3: Palavras derivadas por sufixação.

P: A36.

A36: Descoberta.

P: Onde fica?

A34: Derivada.

A3: Improvisivelmente.

P: Onde fica? Qual a palavra primitiva?

(Alguns minutos depois).

P: Fica no meio. É uma palavra derivada por prefixação e sufixação.

Qual a palavra primitiva?

(alguns instantes...)

P: é previsível. (escreveu no quadro a divisão im – previsível – mente).

P: A15 apaga o quadro. (este levanta-se e dirige ao quadro)

Alguns alunos ao mesmo tempo disseram que não tinham acabado de copiar.

P: Não precisam copiar. Vão fazer vocês mesmos em casa.

P: Hoje o que eu quero para nós revermos é a classe de palavras - preposições.

P: Uma das preposições que vocês conhecem do estudo do complemento determinativo é qual?

Todos: De.

P: Vou escrever umas frases e vocês vão descobrir qual a palavra que falta para completar a frase.

Escreveu no quadro

Ela estava ____ o Bernardo.

A Ana foi ____ a sala.

Os amigos estão dentro _____ um compartimento.

Ele pôs o telefone _____ cima da mesa.

A professora depois de escrever o exercício e explicar aos alunos deu um tempo para a resolução e começou a andar pelas carteiras para verificar os cadernos.

P: A1 ao quadro.

P: Só pode ser *com* para dar sentido a frase?

Todos: Sim

Alguma bagunça na turma porque muita gente queria participar em fazer os exercícios no quadro.

Professora eu, eu (este era o cenário na turma).

P: A28 vai fazer o segundo exercício.

P: Exactamente. *Para* a sala.

P: A23 ao quadro.

P: Ok, dentro *de* um compartimento.

P: A7 vai.

P: *em* cima...

P: E se essas palavras não estiverem falta alguma coisa. Então, a preposição é utilizada para dar mais sentido às frases.

P: É revisão. Isto é matéria do 7º ano.

P: Página 46 fica como trabalho de casa para passar para o caderno.

P: A2, lê o que está na página 45. (o aluno leu: Ligam palavras dentro da mesma frase. São invariáveis.)

P: São invariáveis, não tem essa história de ser singular, plural, masculino, feminino. Não existe *como comas, comos... para, paras... de, des...*

P: Continua na página 46... (leu tudo e mudou a página – ver a copia da página em anexo 4).

P: Escrevam o sumário.

Escreveu no quadro classe de preposições – revisões.

P: Temos o primeiro quadro em que tem preposições simples.

P: O segundo quadro locuções prepositivas que é quando temos mais de uma palavra. Por exemplo *abaixo de, acima de...*

P: Passem esses dois quadros. Só os dois quadros. O que eu quero é que dêem uma vista de olhos nos outros.

P: Surgem constantemente contraídas com artigo definido, alínea a) com artigo indefinido. (leu o que estava na página 46).

P: A preposição *de* pode contrair com *a, o os, as* isso é que se diz preposições contraídas.

P: Só isso. Eu vou esperar que vocês venham sem trabalho de casa outra vez!

P: Em relação ao teste entregue, alguma reclamação?

O sino de saída tocou.

P: Até a próxima aula.

Terceira aula observada

Dia 30 de Março de 09, segunda-feira

Hora: das 14:00 às 14:50mn (2º tempo)

Sumário: Exercícios com preposições

P: Quero ver todos os cadernos para verificar quem fez e quem não fez o trabalho de casa.

(A professora começa a passar de carteira em carteira para ver os trabalhos de casa).

P: Vamos lá, vamos começar o reconto do texto. Cada um começa uma parte e o outro continua. (ela referia-se ao texto “Terror na Noite”)

P: Quem vai começar ... já vos disse que ainda estamos a começar oralmente, a partir do 3º trimestre...

A16: Não fizemos nada.

P: O que fizemos foi as perguntas orais que eu fiz. Isso era para ver quem compreendeu o texto.

P: Podemos começar? A23 começa a contar a história.

A23: É para ler? Professora, ami nka le textu (intervenção em crioulo).

P: Onde é que estavas esses dias?

A11: Estavam todos sentados a mesa a conversar...

P: Não, assim não dá.

A29: Posso fazer?

P: Sim.

A29: Estavam todos reunidos: Ana

P: Não é para ler.

P: A13, por isso não sabes. (ele estava a conversar).

A13: Esses perceberam que algo de estranho se estava a passar...

P: Tu estás a ler.

A8: E parecia pouco provável.

P: Olha, e se tu contasses o que te lembras.

A13: A Ana estava preocupada com o fio que estava...

P: E quando foram ver A37?

A37: Encontrou um homem.

P: Encontrou quem?

Todos: Encontraram.

P: Próximo trimestre vai ser por escrito e individual ... e é por isso que a gente tem problemas.

A2: Professora, sumário é ...

P: Exercícios

(Escreveu no quadro).

Preenche os espaços em branco com preposições simples.

Ele andou _____ esta rua _____ chegar aqui.

A Maria veio _____ táxi.

Tu vais voltar _____ Portugal.

Ela vai _____ boleia, mas eu vou _____ pé.

Eu estudei _____ o ano todo.

O Benfica jogou _____ o Porto e ganhou.

Tudo ficou pronto _____ 15 minutos.

P: Aquilo que temos lá são só com preposições simples. Vejam o trabalho de casa e preencham de forma a fazer sentido.

P: Tu ainda não acabaste de passar? Ainda estás na primeira frase quando é que vais acabar de fazer? (isto depois de ver o caderno do A16).

P: Corrige 1º a palavra simples está escrita no quadro. Eu não sei quando é que vocês aprendem. (depois de ver o caderno de A6).

P: Vê a lógica desta frase e passa isso para o crioulo para veres como é que fica.

(Enquanto os alunos resolviam os exercícios a professora passava pelas carteiras para ver o trabalho nos cadernos.)

A19: Professora, pam bai fazi prumeru? (intervenção em língua materna).

P: Portugal veja lá como é que escrevi. Mas, esta regra vais aprender quando estiveres com 80 anos. (depois de ver o caderno de A31).

A4: Professora já está. Posso ir fazer?

P: Ok, vai....

P: *Por* esta rua *até* chegar aqui.

P: Será que esta 1ª frase não poderia ficar diferente?

Todos: Sim.

A2: *Por* esta rua *para* chegar aqui.

P: Pode ser. Acrescentem.

A27: Posso ir professora.

P: Podes.

P: A Maria veio *de* táxi.

P: A30 ao quadro.

P: *Para* Portugal.

A1: Está errado.

Alguns: Está correcto.

A1: Professora eu coloquei *de*.

P: Pode ser também. *De* se ela está em Portugal e *para* se ainda não foi.

P: As duas preposições servem, mas indicam situações diferentes. Depende da situação que se está a falar.

P: A8.

P: Ela vai *de* boleia, mas eu vou *a* pé.

A26: *a* não é determinante?

P: Neste caso *a* é preposição se fosse determinante não concordaria com o nome. Seria *o pé* e não *a pé*.

P: A25 vai ao quadro eu vi algo errado no teu caderno.

P: *desde* o ano todo é correcto A25?

Todos: Não. É *durante*.

P: *durante* o ano todo que é correcto.

P: A35.

P: O Benfica jogou *com* o Porto e ganhou.

A23: Professora pus diferente.

P: Como?

A23: *contra* o Porto e ganhou.

P: Exactamente.

P: A39 vai.

P: *em* 15 minutos. É isso.

P: Bom agora como trabalho de casa procurar no dicionário as palavras *perante, sob, ante*.

A11:*desde?*

P: *desde* todo mundo sabe, se não sabes procura.

P: Quero que procurem sozinhos no dicionário, depois vamos falar sobre elas.

P: Amanhã não darei aulas. Tenho uma outra actividade às 3 horas.

(O sino de saída tocou).

P: Podem sair.

Quarta aula observada

Dia 28 de Abril de 09, terça-feira

Hora: das 15:00 às 15:50mn (3º tempo)

Sumário: Continuação da aula anterior

P: Não havia trabalho de casa.

P: A31 fizeste trabalho da casa?

P: A26 ao quadro.

(O quadro ficou dividido em dois e os alunos foram fazer o trabalho que era análise sintáctica de frases. Enquanto uns resolviam os exercícios no quadro a professora via os trabalhos no caderno para assinalar quem fez e quem não fez).

As frases eram: A Adelaide estuda. / O Olavo tirou más notas.

P: Ok, ontem nós vimos um texto, A2 qual texto?

A2: “Ritual Sagrado”.

P: O que fizemos em relação às personagens?

A5: Falamos dos filhos de Nhô Miguel.

P: São quantos?

A17: São quatro.

P: Qual é que estuda mais?

A10: A Adelaide.

P: E o mais velho?

A13: O mais velho era o Tói.

P: Na aula anterior já tinham feito o levantamento das palavras mais difíceis. Em casa deviam ver os seus significados no dicionário.

(Escreveu a palavra vocabulário no quadro e logo em baixo as palavras amplo, dissipar, penumbra, prole, matinal, sussurro, templo, sótão e ritual).

As palavras vinham conforme a ordem em que aparecem no texto.

P: Ok, quem vai começar? Vejam as palavras no contexto em que aparecem e depois tentam deduzir o seu significado nas frases.

A37: Professora sótão é o quê? (a palavra saiu mal pronunciada).

P: Só...tão (a professora corrige a pronúncia).

P: É um lugar da casa que fica no telhado onde se guarda coisas velhas e antigas, como por exemplo na telenovela *O Profeta*, aquele lugar onde o Clovis tranca a Sónia, aparece também na telenovela *Floribela*, nos filmes etc.

P: Paredes mestras, a vossa sala por exemplo tem esses telhados.

P: Onde é que está ritual no texto?

A13: Era o ritual de todos os santos dias (leu a frase que está no texto).

P: Então o que faziam todos os dias?

A22: Todos os dias estudavam de madrugada.

P: Por exemplo, nas igrejas têm o hábito de fazer aquelas rezas que se repetem sempre. É a isso que chamamos de ritual.

(A partir deste momento da aula a professora indicou aos alunos que respondessem as questões de interpretação do texto que estava na página 9 do livro.

(Os alunos começaram a resolver as questões e a professora passava pelas carteiras para corrigir e tirar as dúvidas.)

Ela estipulou um tempo de 10mn para a resolução dos exercícios.

Passados os 10mn mandou um aluno ao quadro para a correcção. Enquanto isso corrigia os cadernos.

O sino tocou e o aluno estava no quadro a resolver o exercício.

Quando este terminou, a professora passou como trabalho de casa uma frase para análise sintáctica: (Os filhos de Nhô Miguel obedeciam ao pai).

Vocabulário

Rebelde - que se revolta

Ritual - passos/ acções que se repetem

Extinguido - apagar, acabar

Matinal - de manhã

Prole - os filhos

Penumbra - escuridão, sombra

Sussurro - do verbo sussurrar, falar baixo

Templo - igreja

Dissipar - é do verbo dissipar, desaparecer

Sótão - compartimento da casa junto do telhado

Quinta aula observada

Dia 29 de Abril de 09, terça-feira

Hora: das 15:00 às 15:50mn (3º tempo)

Sumário: Palavras sinónimas e palavras antónimas

P: O quê que fizemos na última aula?

A35: Vimos o vocabulário e respondemos as perguntas do texto. Ficamos em 1.2.

P: A35 ao quadro.

P: Em 1.2 vocês tinham que dizer que medidas ... de certeza a maioria parte só fez uma medida. (os alunos foram fazer a correcção do trabalho de casa no quadro e a professora ia corrigindo os erros).

P: A10, que medidas pusestes?

A10: Levantava e ia ao sótão (pronunciou mal a palavra sótão).

P: Quando é que vais aprender a dizer a palavra sótão! Que outras medidas vocês puseram?

A14: Levava as velas e acendia ele mesmo.

P: Agora 1.3. A13.

A13: Papeis, mapas, compassos, réguas...

P: Isso tudo eram materiais didácticos, são materiais que vocês precisam, lápis, caneta...

P: O A1 é bem preguiçoso, mandou-se transcrever e colocas três e fazes reticências... (isso depois de ver o caderno de A1).

P: Quem teve tempo de fazer a leitura do texto em casa?

(Alguns alunos levantaram o dedo para cima dizendo a palavra eu)

P: Como sempre só três gatos pingados. A10 começa.

(Alguns instantes depois)

P: É para hoje.

P: Ah! Coitado dele (a professora corrigiu).

A36: Era um sótão (pronunciou mal a palavra e todos corrigiram em coro)

Todos: Sótão

P: És....

P: A25.

P: Não lhe proporcionara (corrigiu a pronuncia).

(Algumas vezes os alunos corrigiam os erros dos colegas)

P: Ok, A37.

P: Qual é o problema?

P: A38, termina por favor, A37 não está cá.

P: Eu vou escrever uma frase.

P: Ah, corrigimos o trabalho de casa primeiro, era só aquela frase... A19 vai ao quadro. (ele referia-se a análise da frase).

P: Vão escrevendo o sumário, palavras sinónimas e palavra antónimas. É como no sótão tem acento. Isso é matéria de revisão.

P: Bom, espero que estejam a rever as funções sintácticas. Há gente que de certeza não se lembra do complemento determinativo.

P: Bom Nhô Miguel quando ia ao sótão fazia questão de ser ele a acender as velas. Porquê?

A2: Tinha pavor ao fogo.

P: Não é sujeito composto? (isto depois de ver o exercício feito no quadro – Os filhos de Nhô Miguel obedeciam ao pai).

P: Não porque é um conjunto dos filhos. Composto tem mais de um conjunto ou elemento separado.

(A professora dirige-se ao quadro e escreve: Nhô Miguel tinha pavor ao fogo.

P: Porquê A2. O quê que tinha dado pavor.

A2: Um incêndio que tinha ocorrido.

P: E se substituíssemos pavor.

Todos: Medo.

P: Se mudar o sentido muda?

Todos: Não.

P: A34 o que podemos dizer das duas palavras?

A34: Têm o mesmo significado.

P: Então estas duas palavras são palavras sinónimas. Palavras sinónimas são aquelas que têm o mesmo significado ou têm significado igual. (Nhô Miguel tinha medo do fogo). Passem a definição e o exemplo.

P: Na página 9 têm lá dois quadros. Há pessoas que já têm o quadro todo preenchido e nem devem saber porquê. Deve ser do ano passado.

A17: Professora é para passar.

P: Sim.

(Enquanto passavam a professora escrevia no quadro.)

Colocar	subir
Ampla	claridade
Extinguir-se	ranger
Ritual	deleitar-se
Trepar	apagar-se
Gemer	pôr
Luz	grande
Deliciar-se	cerimonial

(Depois passou pelas carteiras para ver o trabalho dos alunos, se não estavam a dar erros.)

P: Vão tentar ligar as palavras que têm o mesmo significado.

A15: Professora eu não entendi.

P: É igual ao exemplo que acabamos de apresentar.

(Instantes depois)

P: A29 ao quadro. (os alunos iam ao quadro seguindo a ordem de chamada da professora e faziam um exercício de cada vez).

P: A13, escolhe uma das palavras para fazeres uma frase.

A13: A minha casa é grande. / A minha casa é ampla.

P: Também podemos fazer isso.

P: Ok, agora o que eu quero é o seguinte. Temos aqui ampla eu quero um sinónimo

Todos: Tamanho, enorme.

P: A sala é enorme, grande, ampla.

P: Deliciar-se. Saborear no contexto de comida.

P: Agora vamos para o quadro que está na página 10. Aqui o que se pede são palavras contrárias.

P: Passem o quadro.

P: Não é corrente....é coerente... (depois de ver o caderno de A37).

A29: E o que é?

P: Ah, isso agora já devias ter um dicionário.

A13: Ntom e pa ka poi. (intervenção em crioulo)

A professora escreveu no quadro.

P: Tirando a palavra coerente os outros vocês são capazes de fazer....

(O sino de saída tocou e responderam todos em conjunto.)

P: Agora trabalho de casa, página 11 tem dois quadros. O 2º é para passar e o 1º é só para ler.

Sexta aula observada

Dia 05 de Maio de 09, terça-feira

Hora: das 15:00 às 15:50mn (3º tempo)

Sumário: Resolução de exercícios com palavras homónimas, homógrafas e homófonas

P: A5 vai ao quadro fazer os exercícios.

P: A16 o que nós vimos na última aula?

A16: Vimos as palavras homo...

P: Sim, homo o quê?

P: São quantas homo... repete.

A16: Homo... (gracinhas na sala)

P: A28 quando é que nós vimos palavras homófonas?

A28: Têm a mesma pronúncia.

P: Quer dizer, ainda não estudaste, tens que ver no caderno!.

P: A35 ao quadro.

P: As pessoas que foram para a rua, trabalho de casa, nº 4, trabalho de casa, 15, 23, 27, 29, 33, onde está o quadro?

P: A23 estou a espera que tu saías e 15 também. Vocês não estão preocupados com a matéria nova, nem eu também convosco.

P: No 1º grupo de palavras temos 2 frases que tem justo, são homónimas. Porquê que são homónimas A4? (ela referia-se ao exercício que estava no caderno).

A4: Escreve-se da mesma forma, pronuncia-se igual e têm significado diferente

P: Todo mundo fez certo?

A4: Não sei.

P: E o 2º grupo de frases o que é diferente?

Todos: A pronúncia e o significado.

P: E de igual?

P: A escrita. São homógrafas, a escrita é igual.

P: No livro na página 10 temos lá um exercício para completar.

A14: Professora, sumário.

P: Resolução de exercícios.

P: Deixem os exercícios do livro para depois, agora escrevam. Diz se as palavras sublinhadas são homónimas, homófonas ou homógrafas.

P: Deixem espaço entre as duas frases para poderem escrever. Tem gente que está a por tudo apertado.

A professora escreveu no quadro

- a) O Luís fez uma cópia do texto.
- b) Ele copia o desenho.
- c) O macaco trepou a árvore.
- d) Ela usou o macaco para trocar o pneu.
- e) Nós somos alunos.
- f) O esquilo come noz.
- g) Há muitos alunos na sala.
- h) Ela foi à Praia.
- i) Ela tem o hábito de sair sem avisar.
- j) Eu habito na Fazenda.
- k) Não há vaga nesta escola.
- l) Na praia vi uma enorme vaga.

P: As palavras vêm sempre nas frases, fora é difícil dizer o sentido.

(Enquanto os alunos faziam os trabalhos a professora passava pelas carteiras para corrigir.)

P: Minha gente não se esqueça que temos de ver três coisas. Quais são?

Todos: Som, pronúncia e significado.

P: A26, a 1ª frase, a e b (apontou o dedo para o quadro)

P: A36 lê a 1ª frase.

A36: O Luís fez uma cópia do texto.

P: Lê a 2ª frase

A36: Ele copia o desenho.

P: A palavra sublinhada é?

A36: Cópia e copia.

P: Houve gente quem disse que tem a mesma pronúncia.

P: O que é igual na 2ª frase.

A36: Homófonos.

P: Não conheço nenhum homófono. São homógrafas.

P: Quem tem perguntas para pedido de esclarecimento.

(Os alunos faziam o trabalho no quadro e a professora as devidas correcções).

P: Pedidos de esclarecimentos.

(Toque do sino)

P: A partir da próxima aula vamos ver tudo.

Sétima aula observada

Dia 06 de Maio de 09, terça-feira

Hora: das 15:00 às 15:50mn (3º tempo)

Sumário: Voz activa e voz passiva

A aula inicia-se com o habitual cumprimento à turma. Instantes depois um aluno vai ao quadro para resolver o exercício da página 10 que ficou como trabalho de casa.

Enquanto os alunos resolviam os exercícios a professora ia dando as explicações necessárias.

P: O nº 4 é só para vocês lerem. Os exemplos são com palavras homónimas. Quais são as palavras que estão lá?

Todos: Plano.

P: A31 lê as frases.

A31: Nhô Miguel tinha um plano: dar estudos aos filhos. / O terreno em volta da casa era plano. (frases do livro).

P: Como é que a palavra, plano aparece?

A2: Escrita e som igual significado diferente.

P: Plano como substantivo e como adjectivo.

P: A34 o 2º exemplo.

A34: Canto substantivo e canto do verbo cantar.

P: Constrói frases.

A34: O canto da sala está sujo. / Eu canto lindamente.

P: Canto da sala substantivo e outro canto do verbo cantar.

P: A36 outro exemplo.

A36: Rio substantivo e rio verbo rir.

P: Perguntas em relação a classificação dessas palavras. Quem tem questões para fazer.

(silêncio na sala)

P: Procurem a título de curiosidade outras palavras que não estão no caderno e no livro e trazem para fazermos frases. Ok, combinado.

P: O sumário de hoje, A16, vai apagar o quadro.

P: Vamos começar uma nova matéria, mas não tem nada de difícil, é só estudar. Lêem a matéria e façam exercícios para aprender melhor.

P: Então o sumário é isto: Voz activa e voz passiva (a professora escreve o sumário no quadro com a seguinte frase: Nhô Miguel acende as velas)

P: Fazem a análise sintáctica da frase. A13 assim que acabares vem ao quadro.

A13: Já acabei. (depois de alguns instantes)

P: Espera uns minutinhos.

(Depois o A13 foi ao quadro, fez a análise da frase com alguns erros e a professora corrige e pergunta).

P: Esse verbo pertence a que subclasse?

Alguns: Verbo transitivo, intransitivo.

P: Afinal?

Alguns: Transitivo.

P: Tirem as velas de CD (complemento directo) e coloquem no sujeito.

Muita bagunça na sala, cada um dizia as frases conforme entendia.

Nenhum aluno conseguiu fazer a transformação necessária até que a professora acabou por explicar e passou a frase para o quadro de forma esquematizada para os alunos copiarem no caderno.

P: A frase correcta é: As velas são acendidas pelo Nhô Miguel. Passem o exemplo para o caderno.

Enquanto os alunos copiavam a professora passava pelos cadernos para ver se estavam a copiar correctamente.

Instantes depois.

P: A 1ª frase está na voz activa, ou ponham com outra cor ou sublinhem, e o sujeito Nhô Miguel, pratica a acção.

P: Deixem uma linha. A 2ª frase está na voz passiva e o sujeito desta frase as velas, era CD, o sujeito sobre a acção.

P: A frase na voz passiva é feita com o verbo (faz o seguinte esquema no quadro)

Verbo ser – particípio passado do verbo principal

P: Quem tem gramática em casa pode procurar.

(Toque do sino)

P: Bom, eu vou dar uma frase só para vocês tentarem fazer e tirar as dúvidas. Os meninos estudam a lição.

Oitava aula observada

Dia 12 de Maio de 09, terça-feira

Hora: das 15:00 às 15:50mn (3º tempo)

Sumário: Continuação da aula anterior

Nesta aula alguns alunos ficaram na rua porque não tinham o livro.

P: Página 17 para quem não sabe.

P: Lê A16.

(Instantes depois de o aluno tentar começar a ler).

P: Deixe eu ler. Prestem atenção na pronúncia das palavras para poderem ler como deve ser.

(Depois da leitura modelo).

P: A16 lê.

(O aluno começa a leitura).

P: Deixa lá, filho, (a professora fez a pausa que o aluno não tinha feito, corrigindo a leitura) não esmoreças.

P: Há quanto tempo é que não lês A16? Uns três meses.

P: A24 lê.

P: Ok, A2.

P: Aliás (corrige a leitura).

P: Ok, A19.

P: Não esmoreças (corrige a leitura).

P: Dás.

P: Ok, A28.

Alguns: À minha mãe (corrigiram).

P: Tu também a tua leitura fizeste no mês de Janeiro!

P: A4.

P: Chafurdar.

P: Até pelos passos (fazia entoação)

P: A4 quando alguém lê, se prestasses atenção.

P: Já deviam saber ler. Aquela bolinha preta!

Alguns: Ponto.

P: Sim, devem respeitá-la.

P: Franzino.

P: A36.

(Alguns minutos)

P: Deixa, A8.

P: Ok, A15.

(O aluno começa sem ler o título do texto).

P: Há um título. Todos os textos têm título.

(O aluno começa de novo pelo título).

P: Seria o segundo ou...

P: Acompanhava-a.

P: A32.

P: A27.

P: Ok.

P: Falta pouca gente, o resto fica para amanhã.

P: Tiveram o tempo de ler o texto em casa? Não parece né A8.

P: Quem são as personagens do texto?

A5: Marrã, mãe, professora, narrador.

P: Tira uma frase do texto que comprova a presença do narrador.

A5: Ela prometeu-me.

P: Qual é a palavra?

A5: Ela.

P: Não é ela nada.

A5: Prometeu-me.

P: É me.

A6: Passei a gostar do animal.

P: Qual é a palavra?

A6: Passei.

P: Está em que pessoa?

A6: 1ª pessoa do singular.

P: O A29 enquanto os outros lêem estavas a brincar.

P: Quantos anos é que ele completou?

Todos: 11 anos.

P: O ensino agora é diferente de antigamente, agora fala-se no ensino básico.

P: Que recomendação a professora fez para a mãe.

A31: Mande estudar o António, que ele há-de ir longe.

P: O que é isso de ele há-de ir longe? A11 explica por tuas palavras.

(Todos respondiam).

P: Silêncio.

P: A37.

A37: E qui el tem... (intervenção em crioulo)

P: Em crioulo?

P: Que ele poderia ter um futuro brilhante. Se vocês estudarem também podem vir a ter um futuro melhor, mas se continuarem nessa brincadeira, não vão muito longe.

P: Qual era o curso que ele poderia fazer?

A21: O curso da escola de comércio.

P: Qual a frase do texto em que a mãe concorda que o António podia fazer o curso.

A31: A marra anda preña. Se tiver sorte nos leitões, vais para a escola de Leiria.

P: Exactamente.

P: Aonde ele ia estudar?

A13: Em Leiria.

P: Leiria é o nome de uma zona em Portugal.

P: Que hipóteses tinha a mãe de pagar os estudos do António, A24.

A24: Se tiver sorte nos leitões...

P: Não quero frases do texto.

(Alguns minutinhos)

P: Se não for a ler não consegues responder?

A26: Se o animal conseguir parir ele podia estudar.

P: Agora a frase do texto que comprova.

A26: A Marrã anda prenha.

P: O quê que esta frase quer dizer: trazia na barriga uma matrícula

A15: Eu, um...

P: Se eu pusesse no teste?

A29: Tinha na barriga os leitões.

P: A39 completa a ideia.

A39: Com os leitões ia pagar a matrícula.

P: Se fosse no teste haveria pessoas que iriam colocar chapa de matrícula igual ao do carro, na barriga.

(Riso na turma)

P: Qual o sentimento do António?

A7: Passou a gostar do animal.

P: Claro, ele não é doido!

A2: Gostava de o ver grunhir.

P: Que é isso de grunhir (escreveu a palavra no quadro).

A partir daí começaram a tirar palavras no texto e a colocar o respectivo significado no quadro.

A1: entolar

P: Isso é em crioulo, em português é atolar.

A8: Labilabi (intervenção em crioulo)

P: É isso.

P: Sofreguidão.

A37: Uma na forsa (intervenção em crioulo).

P: Com muita vontade.

P: Qual o desejo da mãe?

A30: A mãe desejava que ele estudasse.

P: Tinha brio no seu filho...

P: Quê que esta frase quer dizer?

(Silêncio na turma).

A17: Gostava do filho.

P: Tinha orgulho. Não é aquele brio que as meninas costumam ter.

P: O quê que a mãe não gostaria que o filho fosse?

A26: Pegar numa enxada ou acarretar pesadas tábuas como alombador de uma fábrica de serração.

P: Porque é que não queria que o filho tivesse aquelas duas profissões?

A11: Porque trabalha-se muito e ganha-se pouco.

P: Sina de quem não estuda.

P: Passem o vocabulário.

P: Ah, quando a mãe diz não esmoreças, A que é que ela quer dizer?

(Muito barulho na turma, todos queriam responder).

A aula terminou com o toque do sino.

Vocabulário

Esmorecer – desanimar

Grunhir - som produzido pelo porco

Chafurdar - atolar

Borbulhar - fazer bolhas

Sofreguidão - com muita vontade

Brio - orgulho

Acarretar - carregar

Tareia - sova, porrada

Ralhas - sermão, repreender, sanha (em crioulo)

Nesta aula a turma estava diferente das restantes. Fizeram imenso barulho durante a aula inteira.